

**Rutas ciudadanas, rutas literarias: hacia la configuración de una concepción
de la literatura para la ciudadanía**

Irleni Milena Corredor Robles

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Tunja
2016**

**Rutas ciudadanas, rutas literarias: hacia la configuración de una concepción
de la literatura para la ciudadanía**

Irleni Milena Corredor Robles

Tesis de investigación para optar al título de *Magister en Literatura*

Directora: Juliana Borrero Echeverry

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Tunja

2016

Con amor desbordante dedico mi trabajo a:

Mi mamá. Mujer de fuego y amor.

Mi papá. El hombre más bello que han visto mis ojos.

Julián y Juliana, con quienes espero transformar caminos y construir luz.

Contenido

Introducción.....	5
1. Capítulo1: Elementos para la construcción de ciudadanía.....	9
1.1 Ciudadanía y democracia: merodeos.....	9
1.2 Percepción, respeto y amor. Soñando Ciudadanía.....	15
1.3 Ciudadanía deformada.....	19
1.4 Educar para la ciudadanía.....	23
2. Capítulo 2: La literatura como vehículo de ciudadanía.....	36
2.1 La contribución literaria.....	36
2.2 El docente de literatura.....	40
2.3 La selección de obras literarias.....	45
2.4 Del lector al ciudadano.....	48
3. Capítulo 3: Anzaldúa: puentes y fronteras ciudadanas.....	56
3.1 Anzaldúa: ciudadana invisibilizada/ciudadana del mundo.....	57
3.2 Una escritura híbrida, tejida con muchos hilos.....	59
3.3 Borderlands/La frontera y “La Prieta”: Movilización a la ciudadanía.....	69
3.4 Sus textos como dispositivos de empatía.....	79
4. Conclusiones.....	94
Referencias bibliográficas.....	97

Introducción

El panorama de las sociedades que hemos conformado los seres humanos a lo largo de la historia ha estado, en muchos casos, impregnado de fenómenos violentos que involucran desde diversas manifestaciones de discriminación humana, hasta guerras atroces. Por tanto las acciones de odio, la exclusión, la segregación, el exterminio y muchas otras infamias, han sido prácticamente actos inherentes a la vida humana que, regidos algunas veces por el instinto de supervivencia o por el deseo de poder, han creado una historia bastante desoladora y cruel para la humanidad. Sin embargo, y pese a que se trata de una problemática de antaño, en la actualidad sigue siendo urgente pensar sobre el tema y sobretodo proponer nuevos senderos para la armonía y el bien común, pues nos hemos separado y excluido de tantas formas que el mundo, para muchos, ha llegado a ser un mundo en donde no hay un lugar para ser, un mundo inhabitable.

Esta es una situación que de alguna manera vivimos todos pero en especial las llamadas minorías, pues a pesar de que en las últimas décadas se han fortalecido mundialmente las luchas por la igualdad y el respeto, las condiciones de discriminación por diversos factores son un fenómeno que sigue cobrando vidas y sueños de grupos históricamente segregados. Ante esto la educación tiene enormes responsabilidades, pues debe ser uno de los aparatos sociales más comprometidos en la búsqueda de mecanismos que accionen y fortalezcan significativamente los lazos de camaradería y fraternidad entre seres humanos.

Entonces, ¿qué acciones llevar a cabo para que la diferencia racial, étnica, cultural, de género, de clase, etc., pueda resignificarse y, a la vez apoyar en la construcción de otras formas de concebir el mundo desde lo plural y diverso?

Una sociedad dividida en clases necesita prestar especial atención a la educación de sus elementos dominantes. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. (Dewey, 2004, 82)

En este sentido la educación actual debe esforzarse por permitirle a los estudiantes «expandir sus conocimientos sobre otros modos y gentes, tanto con el fin de establecer una comunicación respetuosa sobre asuntos de importancia como para seguir reflexionando sobre sus propias opiniones acerca de lo que es mejor» (Nussbaum, 2005, 320). Así que la tarea educativa trasciende los contenidos básicos de aprendizaje, en la medida que también debe procurar cultivar en los estudiantes el sentido diverso y múltiple de la existencia humana, con el fin de despertar la comprensión por lo diferente, y en esto la literatura aporta significativamente.

En relación con lo mencionado, el presente trabajo concibe la literatura como vehículo fundamental en la formación del ideal de ciudadanía mundial propuesto por la filósofa Martha Nussbaum (2005). Para ello, se presta especial interés en el papel del docente de literatura de educación superior o media y los mecanismos que, desde los atributos del texto literario, le permitirían el desarrollo de habilidades como la fraternidad, la equidad, el respeto y la justicia social en sus estudiantes, las cuales requieren una urgente atención en la actualidad. De igual manera, se presenta la lectura de dos obras de la escritora chicana Gloria Anzaldúa como modelo de una literatura que fomenta la justicia social y la empatía, y por ende promueve la formación ciudadana.

De acuerdo con Louise M. Rosenblatt (2002) la literatura es «una de las instituciones de nuestra cultura que transmiten imágenes de conducta, actitudes emocionales en torno a diversas relaciones sociales, y estándares sociales y personales» (245), por lo tanto en este trabajo se concibe a las obras literarias como dispositivos mediadores en la formación ciudadana, ya que permiten ampliar las maneras de ver y comprender la existencia de los seres humanos, y por tanto pueden ser posibilitadores de empatía, fenómeno imprescindible para la ciudadanía de hoy.

La necesidad de ese tema de investigación surge de mi interés, personal y profesional, por comprender y sustentar epistemológicamente el uso de obras literarias como acompañamiento fundamental en una formación integral,

humanística y cívica. Como profesora de Lengua Castellana y Humanidades a nivel de educación media y de Lenguaje y Humanidades para estudiantes de carreras no humanísticas en educación superior, me he dado cuenta de la urgente necesidad por comprender más detalladamente la manera en que se dan las relaciones ciudadanas en el mundo contemporáneo, en donde históricamente ha prevalecido la discriminación y la injusticia.

Con base en lo anterior, pretendo proponer el campo literario como mecanismo que permite pensar profundamente las maneras en que se llevan a cabo las relaciones intersubjetivas ciudadanas. Aquí la literatura opera, no como un mecanismo que provee soluciones de tipo pragmático, sino como un espacio apoyado en la reflexión y la crítica, que permite generar otras formas de percibir la diversidad cultural, étnica, política, de género, entre otras. Así, a través de la experiencia estética, se apunta a una literatura que podría forjar nuevas maneras de asumir y comprender la diferencia.

A continuación se presenta la ruta del trabajo, teniendo en cuenta las tres secciones principales.

El primer capítulo del trabajo se centra en la exploración teórica del concepto de ciudadanía, en la que los aportes del politólogo Guillermo O'Donnell y la filósofa Martha Nussbaum son fundamentales, pues el primero permite comprenderla desde un enfoque político y democrático; y la segunda, bajo la mirada socrática, sustenta la necesidad de accionar desde la pedagogía dispositivos que fomenten el cultivo de la humanidad y la ciudadanía. De igual manera, en esta sección se presenta un ideal de ciudadanía centrado en las concepciones de Luce Irigaray sobre las relaciones intersubjetivas; y finalmente, el capítulo se enfoca en el rol de la educación en la formación de la ciudadana mundial propuesta por Nussbaum, para lo cual, según la filósofa, es necesario el desarrollo de tres habilidades fundamentales: examinarse autocriticamente, generar un vínculo humano global y cultivar la imaginación literaria.

El segundo capítulo corresponde a la propuesta que pretende legar este trabajo en el ámbito pedagógico, pues aborda de manera teórica la forma en que la literatura haría una especial contribución en la formación de la ciudadanía mundial descrita en el capítulo uno. Se reflexiona en torno del papel del docente de literatura y la selección de obras literarias, para al final proponer dos mecanismos que posibilitan el desarrollo de las habilidades del ciudadano del mundo a través de la lectura de textos literarios: la teoría transaccional de Rosenblatt y el desarrollo de la empatía a través de la imaginación narrativa expuesta por Nussbaum.

Finalmente, en el capítulo tres se presenta un acercamiento al estudio literario de dos textos de la escritora Chicana Gloria Evangelina Anzaldúa: *Bordelands/La frontera* (1987) y "La prieta" (1988), los cuales se pretenden analizar bajo el campo conceptual logrado en los anteriores capítulos, con el fin de dar a conocer cómo la lectura de sus textos suscitan un llamado ciudadano a través de la empatía, la reflexión y la crítica.

Se puede observar, entonces, que el aporte de este trabajo para el escenario pedagógico preocupado por las humanidades, y por lo tanto por la formación cívica, se basa en el planteamiento de una ruta en construcción que permite percibir la literatura como un prisma revelador de las múltiples formas de la existencia humana, y que través del cuestionamiento constante, la indagación profunda y el reconocimiento de la diferencia, se pueden originar otras formas de comprensión entre seres humanos.

Finalmente, el desarrollo de este trabajo podría resultar altamente interesante y útil para el profesor que pretende encontrar en la literatura rutas alternativas en la formación humanística y cívica de sus estudiantes, una formación que requiere de constante reflexión en la actualidad, pues no solo se evidencia un notable decaimiento de estas áreas a nivel académico, sino que en la sociedad actual se refleja la urgente necesidad de repensar nuestros actos humanos hacia los demás, especialmente hacia los que denominamos diferentes.

Capítulo 1

Elementos para la construcción de ciudadanía

*Decisiones, cada día.
Alguien pierde, alguien gana Ave María.
Decisiones, todo cuesta.
Salgan y hagan sus apuestas, ¡ciudadanía!*

Rubén Blades

La formación ciudadana se ha venido constituyendo como uno de los principales intereses de la academia actual, y aunque no es un tema nuevo, pues desde la antigüedad se ha reflexionado al respecto, este especial interés obedece a la creciente necesidad de comprender las diversas formas de actuar y sentir humanos, y el modo en que estos influyen en la manera de relacionarnos entre sí hoy en día.

Lo que se pretende a lo largo de estas líneas es, como lo propone el título, presentar algunos de los elementos necesarios para la formación ciudadana principalmente desde el escenario pedagógico, como sustento teórico para proponer en los siguientes capítulos la manera en que la literatura puede contribuir en este tipo de formación.

Con base en lo expuesto, antes de centrarme en el papel de la educación en la construcción ciudadana y específicamente en el desarrollo de las habilidades del ciudadano del mundo propuestas por la Filósofa Martha Nussbaum, debemos aclarar el concepto que en esta tesis se trabajará de ciudadanía, el posible ideal ciudadano hoy y algunos problemas que afectan las relaciones ciudadanas en la actualidad.

1.1 Ciudadanía y democracia: merodeos...

Cuestionarse sobre la vida en sociedad, las relaciones con el otro y la función de los valores éticos al momento de tomar decisiones ha sido, y aún lo es, primordial en la existencia del ser humano, pues es un ser social por naturaleza. Es por esto

que los aportes teóricos que fundamentan el origen y la evolución de términos como ciudadanía y democracia, han surgido desde diferentes y amplios ángulos del conocimiento, y se han expresado en muchos lenguajes. Desde la Grecia y Roma antiguas, principalmente, hubo una constante reflexión en torno de su organización como comunidades, sin embargo, el propósito en este caso no es recorrer históricamente los conceptos, sino trabajarlos a partir de algunas nociones contemporáneas, que lógicamente no se desligan por completo de los grandes aportes del pasado.

Para ello me basaré en Martha Nussbaum y en Guillermo O'Donnell, primordialmente. La primera es una filósofa estadounidense que si bien ha centrado su trabajo en una revisión juiciosa de los valores democráticos, humanos y éticos tanto romanos como griegos, también ha legado al mundo un nuevo ideal de ciudadanía y una propuesta educativa basada en la literatura para alcanzarla. Por otro lado, O'Donnell es un politólogo argentino que aportó significativamente a las teorías actuales de democracia (y por ende de ciudadanía) a partir de una mirada crítica y reflexiva a algunos países latinoamericanos.

Todos los días desde el momento en que salimos de casa practicamos el papel de ciudadanas y ciudadanos. La relación con los demás, nuestras maneras de concebir lo 'normal' y lo 'anormal', nuestros comportamientos para establecer el 'orden' y el 'desorden', la forma en que reaccionamos ante lo que vemos, oímos, sentimos, es ejercer ciudadanía.

Habitamos la ciudad y esta nos llama a ser ciudadanos; las calles nos invitan a tomar decisiones, las personas nos provocan con cada mirada - palabra - roce - silencio, los anuncios publicitarios nos llevan a la elección o a la indiferencia, los medios de transporte nos ofrecen proximidad o apartamiento, los lugares nos reclaman maneras de actuar y nosotros respondemos a esto de múltiples maneras; tantas, como granos en un haz de trigo.

Lo que me incita a pensar una vez más sobre qué es ser ciudadano, pese a los amplios estudios sobre esta temática, es que muchas de las decisiones descritas

anteriormente están condicionadas por ese otro, en tanto parecido, igual o diferente de mí. Las decisiones son marcadamente diferentes si la calle por donde transito demarca una frontera invisible a nivel ideológico o si es una calle de libre acceso; si la persona que me provoca con un roce es hombre o mujer; si en el anuncio publicitario que observo aparece un afrodescendiente o un indígena, si en el bus viaja conmigo una pareja de homosexuales o un matrimonio heterosexual con sus hijos.

De esta manera pretendo abordar una noción de ciudadanía que se extienda más allá de una idea generalizada sobre los derechos y deberes de la vida comunitaria, ligándola a este particular y apremiante cuestionamiento: ¿cómo actúo ante los demás, ante esos que no se asimilan a mí, para que yo, en tanto ser individual y colectivo, pueda responder a los ideales ciudadanos de libertad, equidad, justicia y fraternidad?

De acuerdo con Nussbaum, en *El cultivo de la humanidad*, como ciudadanos debemos reconocer que somos parte

de un mundo que es diverso de extremo a extremo; [...] un mundo con una compleja historia internacional que incluye tanto enfrentamientos sin violencia como guerras, cuya concepción del hambre y de la agricultura debe considerar debidamente el hambre desigual [...] y las circunstancias especiales de las naciones en vías de desarrollo. (Nussbaum, 2005, 109)

La ciudadanía entonces se relaciona directamente con la diversidad y la diferencia, pues como ciudadanos debemos reconocer que son muchos los tipos de seres humanos con los que coexistimos y que el respeto es un factor determinante para convivir. De igual modo, Nussbaum invita a la necesidad de comprendernos más allá del medio local, en donde la violencia, la intolerancia, la pobreza y otras situaciones injustas se dan de manera ampliamente disímil.

Con frecuencia somos llamados a tomar decisiones que requieren algún tipo de comprensión de los grupos raciales, étnicos y religiosos de nuestra nación, de la situación de las mujeres y de quienes son minorías desde el punto de vista de sus inclinaciones sexuales. Como ciudadanos también cada vez más estamos siendo llamados a entender cómo los problemas –por ejemplo la

agricultura, los derechos humanos, la ecología, incluso los negocios y la industria— están generando discusiones que reúnen a personas de muchos países. Esto debería ocurrir cada vez más si nuestra economía quiere seguir manteniéndose vital y desea encontrar soluciones eficaces a los apremiantes problemas humanos. (25)

En este sentido Nussbaum dilata y fortalece el concepto de ciudadanía y su función ideal. Lo dilata porque concibe su quehacer más allá de lo político, lo relaciona con la economía, pero también con aspectos culturales e internacionales; y lo fortalece porque hace un llamado a la justicia social como carácter principal del ciudadano.

Este concepto de ciudadanía reclama más que el reconocimiento de las minorías, que a pesar de estar incrustadas en diferentes sociedades desde tiempos inmemorables, en las últimas décadas han venido reclamando de una manera más intensa la escucha atenta de sus derechos y su visibilización, aspectos largamente opacados en la historia de la humanidad. Lo cual genera que el ciudadano de hoy se preocupe por concebirlos más atenta, comprensiva y fraternalmente.

La necesidad de fortalecer esas características del ciudadano de Nussbaum se acercan mucho a la teorización de O'Donnell sobre la relación Estado, democracia y ciudadanía, especialmente en lo referente a ciudadanía de baja intensidad. O'Donnell (1993) enfatiza en que varios países latinoamericanos (¿incluso Colombia?!) están atravesando no solo crisis económicas, sino profundas crisis de estados, lo cual no lleva a otra cosa que a una profunda crisis ciudadana. Según el argentino:

[...] los campesinos, los habitantes de los barrios pobres, los indígenas, las mujeres y demás, muchas veces no logran un trato justo de la justicia, o no pueden obtener los servicios de los organismos estatales a los que tienen derecho, o no están libres de la violencia policial, o... una larga lista de etcéteras. Esas son restricciones «extrapoliárquicas»¹, pero todavía políticamente relevantes; ellas connotan la ineficacia del Estado como ley, la

¹ O'Donnell se refiere con este término a lo que se sale de la poliarquía, de las diferentes formas de democracias. Es decir que son mecanismos que cercenan la democracia a través de diferentes factores.

reducción de ciertas garantías y derechos que son tan constitutivos de la ciudadanía como el poder votar sin coacción [...]. Una situación en la cual uno puede votar libremente, y confiar en que ese voto se escrutará limpiamente, pero donde no puede esperarse un trato justo de la policía o de la administración de justicia, pone seriamente en duda el componente liberal de esa democracia y cercena gravemente la ciudadanía. (13)

Esto daría lugar al concepto de “ciudadanía de baja intensidad”, lo cual evidencia que si bien hay una decadencia en las relaciones sociales y ciudadanas, hay también una profunda marca en estos ciudadanos aplicada por el aparato estatal que ha mutilado de manera tajante, a diestra y siniestra (y muchas veces también siniestramente) derechos civiles, especialmente en determinadas poblaciones.

En este sentido es importante reconocer que en la actualidad cada vez son más los ciudadanos de baja intensidad que alzan sus voces en búsqueda de reconocimiento y solidaridad, pues históricamente han sido callados y oprimidos, han sido ciudadanos limitados y casi por completo eliminados dentro de una sociedad que les niega ciudadanía y los llama ‘diferentes’ o ‘minorías’, generado con esto otras formas de aislamiento.

A lo largo de la historia, homosexuales, pobres, afrodescendientes, indígenas, ancianos, mujeres, han recorrido ese camino de injusticia y desigualdad, que con base en las concepciones de ciudadanía de Nussbaum tratadas anteriormente, es un camino que necesita recrearse y volverse a soñar. Acá posiblemente las humanidades y las artes (literatura) tengan aportes significativos que refuercen la equidad, la fraternidad y la justicia social.

Haciendo especial énfasis en la equidad como principio ciudadano, O'Donnell expone que esta, «garantizada a todos los miembros de una nación en términos de ciudadanía es crucial para el ejercicio de los derechos políticos que connota el funcionamiento de la democracia» (1993, 5). Lo cual lleva a pensar que resulta imperativo activar acciones que refuercen este principio ciudadano.

Con base en lo expuesto, no se podría señalar de manera precisa el centro del problema que conduce a la ciudadanía de baja intensidad, pues tanto el abandono del Estado, como las formas de injusticia y discriminación entre la misma población, la han desencadenado. Sin embargo, debido al enfoque de este trabajo, es el segundo aspecto en el que me concentraré; es decir, ¿cómo activar la ciudadanía no en función de la política estatal, sino del vivir diario *entre* ciudadanos?

Para ello, el concepto de democracia es esencial; y es que en verdad la una va ligada a la otra, ciudadanía y democracia funcionan juntas, desdibujan sus posibles límites.

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (Dewey, 2004, 82)

A lo que invita el concepto de democracia de Dewey, respaldado por las reflexiones sobre ciudadanía de Nussbaum y O'Donnell, es a entendernos como cuerpos y sujetos disueltos en una mezcla llamada humanidad que murmuran desde la diferencia pero pregonan por lo común. Esta sería una dimensión amplia de ciudadanía digna y responsable.

Esta percepción parece concertar con el ideal de una vida –individual y social- justa y en armonía, en la medida que la democracia no solo elige a otro para gobernar, sino que reconoce a *los otros* para ser/convivir. Una vida democrática es un rizoma horizontal y vertical que se teje con sueños y deseos ciudadanos -ajenos y propios-, que al extenderse en su infinitud de posibilidades, entabla conexiones que se detienen al reconocer la existencia del otro, bien sea para continuar trenzando o para acomodar un nudo.

Elegir lo segundo no sería la muerte de la democracia, se trataría más bien de un nudo producto de la baja visión en términos de libertad y equidad, pues

finalmente el rizoma continúa ampliándose por otros extremos con esos otros que sí reconozco porque me benefician y porque usualmente son mis similares, pero en estos casos se trataría de una democracia suspendida por hilos acomodados, etérea y falsa.

Esta aparente democracia no discute si el supuesto orden social que emite tiene eficacia en todo el rizoma que conforma y a través de todas las diferencias (otros) existentes. Sería un rizoma «cuyos componentes de legalidad democrática y, por consiguiente, su carácter público y de ciudadanía, se desvanecen en las fronteras de varias regiones y de relaciones interclasistas y étnicas» (O'Donnell, 1993), y religiosas, generacionales, ideológicas, de género...

Ahora bien, ¿sería suficiente, en términos ciudadanos, reconocer la existencia del otro y tejer un rizoma que le permita ejercer sus derechos y adaptarse cómodamente en el tejido social sin limitarlo, ni violentarlo, pero sin comprenderlo empáticamente desde su diferencia?

Me interesa, entonces, revisar ahora al ciudadano que entabla relación con el otro no solo para reconocerlo, sino para construir un caparazón social que ampare fraternal y solidariamente a los seres humanos en general. En donde el otro no solo tenga justicia social, sino sea apreciado en hermandad.

1.2 Percepción, respeto y amor: soñando Ciudadanía

*Es irracional, e incluso ilógico, negar los derechos de los otros;
que ofendo no solo a la conciencia sino también a la razón
cuando niego mis responsabilidades hacia los otros;
que no solo me vulnero a mí mismo sino a mi razón
cuando estoy totalmente abstraído de los demás.*

Wayne C. Booth

En la sección anterior se relacionaron algunos de los principios fundamentales para ejercer la ciudadanía como la equidad, la justicia y la democracia. Principios innegablemente necesarios para comprendernos más entre seres humanos; sin embargo, en esta parte quiero referirme a la ciudadanía imaginada, a la utopía. Para

ello me basaré en la contribución que hace Luce Irigaray en su libro *Ser dos*² (1998) sobre la percepción, el respeto y el amor en las relaciones intersubjetivas, las cuales se convierten también en principios indispensables para el tipo de ciudadanía contemplado en este trabajo.

Las guerras, exterminios, violaciones y demás vejámenes humanos dejan ver cómo a lo largo de la historia la diferencia (aunque no es el principal y único detonante de estas manifestaciones) en lugar de ampliar, excluye, pues usualmente lo diferente incomoda y por tanto debe ser dominado, colonizado o eliminado.

Esta falacia se ha reproducido en el mundo y a lo largo de la historia porque reconocer desde la diferencia reclama mucha más humanidad que reconocer lo común. «Entre semejantes, el infinito se hace expansión, multiplicidad, mientras que en la relación con el otro existe una intensidad» (Irigaray, 1998, 22), una exigencia, un arriesgarse para encontrar nuevas miradas, cuerpos y lenguajes.

Debido a que el ciudadano de hoy está inmerso en un escenario multidimensional (debido a factores como la globalización y la apertura internacional a nivel de industria y comercio, principalmente) usualmente es llevado –lo desee o no– a *sentirse con* otros de su misma especie. Pero más allá de un *sentirse con* otros seres humanos, se trataría de *un sentirse entre* seres humanos, en donde no se puede dar relevancia absoluta a lo semejante, ni eliminar por completo lo diferente.

No basta con que el ciudadano reconozca que el otro existe porque lo ve y porque sabe que tiene derechos y deberes. ¿Qué pasa con la persona que entiende, en su cotidianidad, que el otro homosexual -por ejemplo- puede votar, subirse al bus, tener servicios de salud, estudiar, pero a nivel de camaradería no es capaz de

2 En *Ser dos*, Luce Irigaray acude de manera fascinante al mundo de las relaciones intersubjetivas, y aunque su libro es, sin lugar a duda, una expansión más de su postura feminista, considero que al abarcar lo masculino y femenino en cuestiones de género y las relaciones que se dan dentro y entorno de la mujer, sus aportes trascienden a cómo nos hemos venido relacionando entre seres humanos en general. Por lo tanto, su propuesta llama mi atención especialmente en relación con el hecho de amar y de percibir al otro.

comprenderlo afectiva y fraternalmente, que en otras palabras no sería más que respetarlo como humano?

El respeto visto más allá de lo axiológico, tiene implicaciones que trascienden la ética y la moral. En palabras de Irigaray (1998) «respetarte exige que no me limite a lo sentido, que me rehúse a ser solo conmovida por ti» (59). Porque «cuando la relación con el otro se reduce a la sensación, al simple afecto [o afectación], el otro, aun cuando sea activo, se convierte en un objeto, pierde sus cualidades de sujeto» (53).

Usualmente pensamos que el otro es reconocido solo cuando es mirado, escuchado, tocado. Nos hemos limitado a los sentidos y más aún, a los cinco sentidos que la biología ha priorizado y en torno de ellos actuamos, sin preocuparnos mucho por aquello que se nos escapa de la vista, del tacto, del oído, pero que habita desbordantemente en el ser humano: una amalgama de saberes y emociones que bien podrían ser experimentados con otros sentidos, como el sentido de la humanidad o el sentido de la comprensión, incluso el sentido de la intuición.

Entonces, para reconocerte no bastaría con verte y entender que eres diferente y que por esa diferencia mereces respeto, o porque eres parte de una minoría a la que recientemente se le otorgaron derechos. Pues bien, ese sería un respeto condicionado por la imagen que noto en ti, pero ¿qué sucedería si no te viera a través de mis ojos, si no reparara en eso que es evidente en ti?

Pareciera, entonces, que andamos por la calles reaccionando ante objetos y dependiendo únicamente de lo que nuestros ojos ven, nuestras manos sienten, nuestra nariz huele, etc. Esas son, al parecer, nuestras respuestas ciudadanas en el mundo de hoy. Para construir una ciudadanía verdaderamente más humana sería necesario cultivar la sensación para elevarla sobre lo axiomático y llegar a percibir más allá de.

En términos de ciudadanía, y especialmente en torno de la idea que vengo construyendo sobre ella, las sensaciones que captan nuestros sentidos construyen

una especie de barrera con el otro. Permiten reconocerlo en su diferencia pero mi respuesta ciudadana estaría ligada a un impulso solidario temporal, no a un carácter humano trascendental. Limitarnos a la sensación sería establecer cada vez más la diferencia entre el otro y yo; si la expandimos a la percepción, comprenderemos, más allá del yo y del otro, un nosotros.

«La percepción puede ayudar a la construcción de la intersubjetividad; la sensación, por el contrario, tiende a abolir a uno de los dos sujetos y a reducir a ambos a un juego de fuerzas más o menos individualizadas y controladas» (Irigaray, 1998, 56). Establecer lazos de fraternidad y respeto debería ser una acción no controlada por el hecho de ser negros, homosexuales, indígenas, latinos, pobres, extranjeros, mujeres, niños, pudientes, obreros, jefes, gobernantes, militares, o la etiqueta que nos impongamos entre nosotros mismos, sino por el hecho de ser humanos.

Respetar no la imagen que se ve sino al sujeto que la habita, para alcanzar ese ideal, tal vez es otro el camino que debemos tomar, uno en el que la ciudadanía se establezca como una relación de amor sujeta no solo a la existencia física del otro, sino a la comprensión, en tanto puente que me permite percibir y respetar también lo que no es visible del otro, lo invisible en el otro. Este concepto de ciudadanía implica una pedagogía que nos enseñe a percibir más allá de lo inmediato, a percibir desde el “sentido de la humanidad” y al respecto la educación puede, y debe, aportar significativamente.

«Te miro entonces invisible, aun cuando eres perceptible ante mis ojos: veo la difusión de tu interioridad más allá de tus formas visibles» (Irigaray, 1997, 17). Si esta fuera la pauta para las posibles respuestas ciudadanas entre la humanidad, llevaría a actitudes mucho más reflexivas y honestas, más allá de no considerar extraño que un homosexual viaje conmigo en el bus.

Si la igualdad y fraternidad son tan promocionadas hoy, ¿no se estaría haciendo entonces un llamado a amarnos más entre sí? De lo contrario, ¿no serían una igualdad y fraternidad artificiales, hipócritas, quebradas? Una relación de amor, así se podría sintetizar el ideal de ciudadanía que propone Irigaray.

Amarnos entre nosotros está sujeto a vernos más allá de lo evidente. De poco valdría asumir actitudes de solidaridad y respeto por el otro porque es pobre o porque lo vemos como pobre, o aún peor, porque suponemos que es pobre con base en lo que vemos, si no lo reconocemos humano, y en tanto humano, merecedor de respeto. Amarnos «exige tal vez mirar juntos lo invisible, abandonar la vista a la respiración del corazón, del alma, conservarla carnal, sin fijarla en un blanco» (55). Sin embargo, continúa Irigaray:

Nuestros sentidos espirituales todavía no están educados para amar. No sabemos aún mirar o escuchar al otro en tanto sujeto. Ignoramos aún la posibilidad de renunciar a centrar la mirada, a fijar la vista, para dejar espacio y aire alrededor de él, y en él. (Ibídem)

Ese aire permitiría advertir lo invisible «sobre un fondo de invisibilidad: nuestras interioridades y devenires» (56). Es decir que nos veríamos recíprocamente a través de un complejo prisma -yo/tú/nosotros/ historias /temores/deseos/realidades... oculto siempre a la vista física humana, pero no por ello inexistente e irrelevante. Acercarnos solamente a través de un «método fenomenológico no basta para constituir una relación ética entre nosotros» (59).

Sin embargo, en ese *entre nosotros* siempre ha existido un ruido, una resonancia enorme y monstruosa que usualmente no permite una percepción clara y afectiva del otro. La vida real se asemeja a la dragalina que destruye, rompe y violenta, condenando a cientos de miles de millones en el mundo a lo ínfimo, a la exclusión y al anonimato. Esto es lo que he dado en llamar ciudadanía deformada, analizar algunos aspectos generales sobre cómo estamos viviendo, basta para comprender la realidad.

1.3 Ciudadanía deformada

Hoy nuestra desesperanza y nuestra impotencia se expresan a menudo bajo la forma de eslóganes. Proclamamos que queremos ser libres, iguales, hermanos. Pero sin interrogarnos sobre el sentido de esas palabras en el contexto de nuestra época, ni sobre las condiciones de la posibilidad de la libertad, la igualdad, la fraternidad. (Irigaray, 1998, 103)

Ha sido la indiferencia hacia la profundidad de esas palabras, la falta de una comprensión transcendental de estas, la que ha facilitado el origen de los grandes vejámenes humanos, que no han hecho otra cosa que señalarnos, condenarnos, liquidarnos. Somos el producto de una ciudadanía deformada que presume de su intelectualidad, de su avance tecnológico y de su evolución, pero que sigue cultivando ciudadanos con ideas altamente peligrosas y repugnantemente indiferentes.

En las últimas décadas hemos venido jactándonos de concebirnos seres humanos globales, y por tanto pluriculturales, multirraciales y diversos; de reconocer la importancia de cohabitar socialmente en un mundo globalizado que supuestamente traspasa fronteras físicas. Pero la barbarie continúa alimentándose igual o peor de lo que nos ha contado la Historia y la eliminación de las fronteras físicas con el otro que propone Irigaray parece un sueño efímero. Basta con mirar lo que soportan inmigrantes de todo el mundo hoy, por ejemplo.

Sin embargo, mi intención en este caso no es repasar históricamente las injusticias y crueldades del mundo, sino acercarme a una caracterización de la ciudadanía deformada en que vivimos a través de dos condiciones específicas: la reducción a la cifra y la indolencia por el otro. Para ello me basaré una vez más en Nussbaum y en O'Donnell, principalmente.

Reducción a la cifra

Los seres humanos nos hemos reducido a cifras, encuestas y estadísticas. Tanto así que si no contamos con un dato que nos parezca escandaloso e inimaginable, nos cuesta ver la magnitud de una realidad como la hambruna; cuando el simple hecho de que una persona muera de hambre en cualquier lugar nos debería estremecer. Bajo este sistema nos hemos acomodado en el mundo. Este es el lecho que hemos construido, nuestra morada.

Lo que ha sucedido es que «el hábito del economista de reducirlo todo al cálculo, combinado con la necesidad de una teoría simplista de los actos humanos, crea una

tendencia a ver cálculos por doquier, en vez de compromiso y comprensión» (Nussbaum, 1997, 53). En esto claramente han incidido, tanto los organismos gubernamentales, como la misma sociedad que se dejó arrastrar, con pocas posibilidades de retorno, hacia un materialismo desenfrenado. Así es como hemos llegado a un punto en que no nos importa conocer las peripecias reales que vive un individuo en condiciones de pobreza, sino cuánto se ha reducido/incrementado el índice de pobreza en la sociedad.

Acumulamos datos, le creemos a los datos, vivimos de los datos. Hacemos parte de una cifra que nos estudia superficialmente; que nos propone soluciones numéricas como si la esperanza se pudiese contar o como si la felicidad cupiese en un indicador. Nos identifica un número, no el amor que nos desvela, ni la inquietud que nos abruma, o la idea que nos impulsa.

[...] por su resolución de ver solo lo que entra en los cálculos utilitaristas, la mente económica es ciega: ciega a la riqueza cualitativa del mundo perceptible, a la individualidad de las personas, a sus honduras interiores, a sus esperanzas, amores y temores; ciega a lo que es vivir una vida humana y tratar de infundirle sentido humano. Ciega, ante todo, al hecho de que la vida humana es algo misterioso y extremadamente compleja, algo que exige ser abordado con facultades mentales y recursos lingüísticos que sean adecuados para la expresión de esa complejidad. (Nussbaum, 1997, 54)

En la ciudadanía deformada, los seres humanos nos hemos convertido en máquinas que fabrican materia, en objetos que se ordenan alfabéticamente en la comunidad. Somos un número que no soporta el peso de soñar, amar, sufrir, decaer. Nos retorremos junto al planeta para producir, somos felices sin sonrisas, estamos bien sin alma, saboreamos la sopa fresca del engaño matutino, cada noche nos despojamos de las últimas prendas de humanidad.

Indolencia por el otro

Percibir el dolor del otro, sentir que es propio. El abandono en la acera de enfrente, la muerte en un extremo de la ciudad, la soledad en la habitación vecina,

el llanto en el vestido rasgado, el dolor en el rímel sangrante, la confusión en la mochila, la impotencia en los dreadlocks...

Sucede que también presumimos de la solidaridad y compasión por nuestros semejantes, por nuestra 'raza' humana y su fraternidad. Pero la realidad es que estos sentimientos se quedan muchas veces en el mero sentimentalismo que acompaña por un momento el dolor ajeno, y que al doblar la esquina se olvida.

Oramos, hacemos obras de beneficencia y damos limosnas, ahí termina la fraternidad mundial. No nos despojamos del verdadero prejuicio, ni de la comodidad que nos acobia, no nos arriesgamos a que la piel se incruste, a que el vientre sienta y el alma desee.

La complejidad de ser solidario y fraterno no se nos ha inculcado ni la hemos buscado por alquimia propia. La aparentamos. Creemos sentir el sufrimiento del otro, pero las alas se nos queman en el primer intento. Somos el concepto de ciudadanos retratados por Adam Smith, citado en Nussbaum (1997) «personas apasionadas por el bienestar de los demás, pero que no se insertan desmedidamente entre el cuadro que contemplan» (110).

Estamos comunicados e interconectados, de tal manera que enterarnos de lo que sucede en el mundo parece ser más sencillo. Para conocer las calamidades del salvajismo humano basta con prender una sola emisión de noticias y allí aparecen: el horror, la guerra, la violación, la sangre, la brutalidad, la degradación, la infamia. Así comenzamos o terminamos el día. Aparentemente estamos informados, conocemos cómo (nos falta siempre el por qué) se están masacrando unos a otros en varios lugares del mundo, tenemos las imágenes que lo demuestran, los detalles que nos asombran, pero no nos dejamos tocar en profundidad, no hay un lazo de verdadera unión entre lo que veo y cómo me relaciono con el otro. Los medios cumplen su cometido: comunican, pero eso no garantiza que la gente responda en mayor medida ante esas situaciones.

En este sentido la guerra (como cualquier otra atrocidad) termina siendo un espectáculo más, que cuando quiera puedo dejar de mirar. Con el botón del control

remoto le doy fin. Entonces prefiero ignorar. Callar. Ser cómplice. No dejarme ‘afectar’. Sobre esto Susan Sontag, en *Ante el dolor de los demás* (2004), expone que: «Aunque las noticias sobre la guerra sean propagadas en la actualidad por todo el mundo, ello no implica que la capacidad para reflexionar acerca del sufrimiento de gente distante sea sensiblemente mayor. En la vida moderna —una vida en la cual lo superfluo reclama nuestra atención— parece normal apartarse de las imágenes que simplemente nos provocan malestar» (51).

Nuestra ciudadanía deformada es la plaga indiferente que acaba con el entorno y se devora después a sí misma. Los mundos distópicos, inhumanos y decadentes de Huxley, Bradbury y Orwell los vivimos todos a la vez en nuestro continente, en el mismo país, ahí en la vecindad, a veces en el mismo hogar.

1.4 Educar para la ciudadanía

A continuación me enfocaré en la manera en que la educación puede contribuir en la formación de ciudadanos. En este sentido me remitiré, una vez más, a Nussbaum y especialmente a su planteamiento sobre la necesidad de formar ciudadanos del mundo, lo cual «debería cultivarse en todas las etapas de la educación» (Nussbaum, 2005, 91). De acuerdo con la filósofa, es especialmente necesario que «el aspirante a esa categoría se convierta en un intérprete sensible y empático» (Ibídem), entonces ¿qué necesita el ser humano para lograr ser ciudadano del mundo?, y ¿qué papel le corresponde a la educación?

Para comenzar, exploraré brevemente la importancia de la educación en la vida del ser humano y en especial en la formación ciudadana.

Pareciera que el carácter fundamental de la educación en la sociedad de hoy estuviese sobreentendido, ya que son muchos los escenarios desde los cuales se ha reflexionado al respecto. Sin embargo, el panorama actual es diferente a lo señalado, -por lo menos en gran parte de Colombia pues tanto en cuestiones de calidad como de cobertura e infraestructura, se revelan amplios descuidos, lo que finalmente significa que no se le ha dado la importancia que se debería al sector

educativo como fuente principal de construcción ciudadana y humanística, pues es allí donde se puede contribuir valiosamente en el fortalecimiento de principios éticos, de justicia y de fraternidad.

Este descuido recae principalmente en el tratamiento que desde la educación se le han dado a las humanidades, pues su papel en los currículos es, generalmente, mínimo y se manifiesta cuando predomina lo técnico, práctico y teórico utilitarista, por encima de enfoques filosóficos, morales o éticos. Esta visión no podría expresarse mejor que bajo la pluma y auspicio de Ray Bradbury en *Fahrenheit 451* (2003).

Los años de Universidad se acortan, la disciplina se relaja, la Filosofía, la Historia y el lenguaje se abandonan, el idioma y su pronunciación son gradualmente descuidados. Por último, casi completamente ignorados. La vida es inmediata, el empleo cuenta, el placer lo domina todo después del trabajo. ¿Por qué aprender algo, excepto apretar botones, enchufar conmutadores, encajar tornillos y tuercas? (65)

Este tipo de educación estaría generando, con claras intenciones o no, el tipo de ciudadanía deformada que se plateó en apartados anteriores, pues cuando los estudiantes no ven materias relacionadas con las humanidades como parte de su currículo académico «no aprenden a discutir con rigor, curiosidad y respeto mutuo sobre temas de la actualidad» (Nussbaum, 2005, 326).

Si «el punto central de una educación en humanidades es enriquecer la vida de un ciudadano de manera amplia y diversa (Ibídem, 202), significa que se preocupa por abarcar lo más abundantemente posible la existencia de mujeres y hombres. En este sentido, la escuela y la universidad deben ser espacios que además de brindar métodos y herramientas específicos en un campo del saber, no deben olvidar la necesidad de explorarnos, conocernos y reflexionarnos más como seres humanos. De lo contrario, «sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y diversidad de otros» (Nussbaum, 2005, 327).

Con base en lo anterior, Dewey concibe que la educación como proceso y función sociales no tiene un sentido concreto, hasta que se defina la clase de sociedad que se tiene en mente (2004, 89). La que se ha venido sugiriendo en este trabajo es una sociedad que se preocupa por el otro, lo reconoce, lo respeta y lo comprende.

Pensar en este tipo de ciudadanía no se ajusta a caprichos e intereses personales, sino a las necesidades del mundo actual que así lo reclama. La interconectividad, la apertura internacional, la economía basada en intereses mundiales, la pluriculturalidad... así lo exigen. Es por esto que la educación actual debe centrar su interés en la formación de ciudadanos que no solo viven en un terreno local o nacional, sino que hacen parte de un mundo universal complejo e interrelacionado. Esto cada día es más común, lo cual implica que no debemos ajustar la educación a un interés momentáneo, sino proyectado siempre al futuro que es incierto, pero da indicios.

Con esto último me refiero específicamente a la gran falla a la hora de pensar la educación a lo largo de los diferentes periodos en la historia. Bajo la mirada crítica de Dewey se logra comprender que cada generación ha enfatizado en educar a su juventud o niñez con base en el mundo presente, en lugar de hacerlo mirando siempre al fin propio de la educación que no es otra cuestión que buscar la mejor realización posible de la humanidad como humanidad (Dewey, 2004, 88). Es probable que hasta el momento no hayamos sido la excepción de contemplar el proceso educativo así, ajustando apremiantemente las necesidades específicas actuales, y dejando de lado las posibles urgencias que se avecinan.

De acuerdo con lo mencionado, la educación actual, por lo menos en buena parte de Latinoamérica y Colombia, necesita expandir su mirada limitada y comprender que hacemos parte de un todo que trasciende más allá del continente. En este sentido la educación de ciudadanos necesita agitar su mecanismo en humanidades, necesita de un nuevo aire e impulso porque es allí en donde el ciudadano se cultiva. No se trata de abandonar el tecnicismo y la exactitud de

muchos de los conocimientos actuales, sino de encontrar un equilibrio integral para el desarrollo del ser humano de la vida contemporánea.

Escuelas y universidades deben preparar al estudiante para hacer frente a problemas impredecibles y sin precedentes. Él necesita comprenderse a sí mismo; necesita desarrollar relaciones armoniosas con los demás. Debe lograr una filosofía, un centro interior desde el cual ver en perspectiva la sociedad cambiante que lo rodea; él influirá, para bien o para mal, sobre el desarrollo futuro de esta. Todo el conocimiento sobre la humanidad y la sociedad que puedan dar las escuelas [o cualquier institución educativa] tendrá que asimilarlo en el fluir de su vida real. (Rosenblatt, 2002, 30)

Ante situaciones impredecibles y sin precedentes, como lo expone Rosenblatt, nos enfrentamos a diario. Para no recurrir a lo que hemos hecho por milenios: al señalamiento, la infamia y la degradación, e incluso exterminio de cuerpos e ideas humanos, es necesario cultivar un diálogo verdaderamente civil desde la diferencia humana, en el que la incertidumbre y las amplias manifestaciones de la vida no sean ajenas al aula de clase.

De tal modo, es indispensable seguir cultivando la ilusión de justicia y equidad social, pues aunque se consideren efímeras e inalcanzables, son en verdad urgentemente necesarias. Perder la esperanza y la utopía de una sociedad más fraterna y humana, sería caer en un error más grande: en el error de no soñar.

Habilidades del ciudadano del mundo

En *El cultivo de la humanidad* Nussbaum (2005) expone la imperiosa tarea de la educación actual en la formación de ciudadanos del mundo que reconozcan el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste, y que desarrollen la capacidad de verse a sí mismos como individuos ligados por capacidades y problemas humanos comunes con personas que se hallan a gran distancia. Para esto, según ella, se requiere promover el desarrollo de tres habilidades: el examen autocrítico, entablar un vínculo humano global y la imaginación literaria.

Examen autocrítico

De acuerdo con Nussbaum, bajo el ideal de ciudadanía mundial se formarían seres humanos que «saben que necesitan usar la tradición para vigorizar su propio pensamiento, pero este beneficio implica una disposición a criticarlo cuando corresponde, no valoran la costumbre debido a su longevidad, ni tampoco equiparan lo que ha perdurado durante un largo tiempo con lo que debe ser o lo que es “natural”» (2005, 320).

El examen autocrítico, la primera habilidad del ciudadano del mundo, requiere de una reflexión sesuda sobre la propia cultura para reconocer cómo se ha conformado y para cuestionar las supuestas verdades y dogmas que se obtienen a través de la tradición, herencia o costumbre, pues pueden resultar peligrosas para la vida en sociedad en la medida que muchas veces no permiten ver más allá de lo local.

No se trataría de un despojo del arraigo cultural, sino de ponerlo a prueba con el fin de recordar que la tradición es solo una pequeña parte de un extenso mundo al que se pertenece. Con base en esto se podría llevar a cabo un juicio crítico más incluyente y comprensivo, con el fin de disolver las barreras emocionales y racionales que nos impiden ver a la humanidad como un todo, y no como fragmentos que se juzgan bajo creencias particulares. Cuando me aferro ciegamente al hábito sin cuestionarlo mutilo las posibilidades, cohíbo el asombro, me reduzco a lo mínimo.

Fomentar el cuestionamiento desde el aula de clase sobre la tradición es importante porque pondría a prueba las ideas, prácticas y juicios que se adhieren a nosotros a lo largo de la vida, y porque lo que se piensa verídico, obvio e indiscutible, puede ser solamente una de las profusas rutas de la existencia humana. Es imprescindible que se les facilite a los estudiantes ampliar «sus conocimientos sobre otros modos y gentes, tanto con el fin de establecer una comunicación respetuosa sobre asuntos de importancia como para seguir reflexionando sobre sus propias opiniones acerca de lo que es mejor» (Nussbaum, 2005, 320). Esta contribución nos

permitiría «evolucionar desde la estrechez cultural en la que todos nosotros nacemos hacia una verdadera ciudadanía universal» (Ibídem).

Una educación que le permita al estudiante contemplar las diferentes cosmogonías y culturas del mundo, pero que a la vez apruebe salir de su pobre visión desde lo étnico, religioso, sexual, etc., de su propia nación, seguramente conformará una integralidad más real, en el sentido en que se ven las diferencias pero también se enlaza lo común. Saber que hay gente que también muere de hambre al extremo del mundo, que hay mujeres que igualmente enfrentan serios problemas de equidad o que existen otros grupos marginados laboral y socialmente por alguna condición física, y conocer cómo se enfrentan esos problemas en otros lugares, ampliará en gran medida el panorama y establecerá un diálogo más respetuoso para el bienestar de la humanidad.

«La democracia necesita ciudadanos que puedan pensar por sí mismos en lugar de simplemente remitirse a la opinión de las autoridades; que puedan razonar juntos sobre sus opciones» (Nussbaum, 2005, 28) en lugar de ser instrumentos a través de los cuales brotan los pensamientos de otros. La consecuencia de no cuestionar la tradición es que guiados por el convencionalismo y la costumbre, la voz que emiten los ciudadanos no es la propia, sino una voz (de)formada por la herencia, la cual en muchas ocasiones puede generar situaciones sociales injustas. En este sentido, si no se ha cuestionado críticamente la idea de rechazo hacia un tipo de persona o cultura, esto podría evidenciar la carencia de una pedagogía que posibilite la apertura al mundo.

Para lograr lo mencionado, seguramente un menú variado y exquisitamente diverso es la prioridad. Sobre ello Nussbaum (2005) expone que: «No se puede educar a ciudadanos “comprometidos e ilustrados”, preparados para hacer frente a la diversidad racial y étnica, si durante cuatro años se les suministra un ámbito estudiantil “blanco, homogéneo y de clase media alta” (291). Por lo tanto es urgentemente necesario incluir en el aula de clase diversas miradas, historias y pensamientos, donde el otro diferente sea ampliamente variado.

Con base en lo expuesto, estar o no a favor de la homosexualidad o, reconocer o rechazar la sabiduría indígena en medio del catolicismo, requiere de una mirada interna y profunda a la humanidad, al contexto, la época, las circunstancias, pero también una reflexión consciente de la propia historia de prejuicios y experiencias. Estas posiciones hacia el otro no pueden depender exclusivamente de una enseñanza moral, una herencia familiar o un hábito infundado. Salir del escondite, entender la complejidad histórica, política y social que ha generado cada hecho, explorar, cuestionar, derrumbar y reconstruir es imprescindible para dejar «de aparentar que nuestra intolerancia se sustenta en argumentos racionales» (60).

En palabras de Rosenblatt, el joven que no se agita desde lo diverso y el cuestionamiento, se convierte en:

presa fácil de los enemigos de la democracia que le muestran el engañoso señuelo de las soluciones prefabricadas para todos los problemas. Los jóvenes a los que no se ha preparado a pensar de manera independiente, buscan volver al estado infantil en el cual no se tiene la responsabilidad de tomar decisiones, por eso están dispuestos a seguir ciegamente a algún “líder” que los convertirá en sus instrumentos. (2002, 153)

Un vínculo humano global

Temas como el aborto, los feminicidios, el hambre, la diferencia de clases, y otras situaciones injustas, están siendo reflexionados en muchos otros lugares del mundo, pero frecuentemente como seres humanos no reparamos en eso y caemos en dos errores comunes: marcamos diferencias abismales de un lugar geográfico a otro en las maneras de comprender estos temas, o generalizamos creyendo que el mundo entero lo concibe igual a nosotros.

Optamos por la incisiva diferencia o la espantosa indiferencia, pero usualmente no apreciamos que tenemos asuntos comunes que nos agitan a todos. Especialmente no advertimos que gran parte de la condición humana está aferrada

a las dimensiones de vida y muerte, amor y odio, bienestar y angustia, y que esto no depende de naciones o territorios, simplemente mora en nosotros.

No necesariamente esas dimensiones se abordan de la misma manera, ahí está la exquisitez, esa es la delicia que a tantos atormenta por su miopía vertical. «Entender cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias» (Nussbaum, 2005, 29) genera pigmentos alternativos, descoloca, inventa nuevas moradas para ser. Alcanzar esto sería un logro sublimemente humano, pero el camino aún es pedregoso, pues usualmente

No reparamos en las necesidades y capacidades que compartimos con otros ciudadanos que viven distantes o parecen distintos a nosotros. Esto significa que no estamos conscientes de las muchas habilidades de comunicación y de camaradería con ellos, y tampoco de las responsabilidades que podemos tener para con ellos. (Ibídem)

Conspirar por un vínculo humano global es un antídoto contra el sentimiento de apatía por lo extraño y replantea la imagen del otro para no reducirlo a lo infinitamente opuesto. «Si se entiende que [los otros] no son monstruos, sino personas que comparten con nosotros ciertos afines y metas generales, esta inteligencia conducirá a la disminución de la ira y será el comienzo del intercambio racional» (Nussbaum, 2005, 93), de las miradas cómplices y de la fraternidad sincera.

La clave al respecto radica en reconocer que este vínculo humano global no es un lugar abstracto, sino que es posible cultivarlo desde la academia en la medida «que podemos y debemos criticar *moralmente* los deseos que han sido deformados por una herencia de jerarquía y opresión, y buscar que nuestro niños y nosotros estemos libres de tales odios y resentimientos» (Nussbaum, 2005, 232). Se necesita una limpieza de lo que se da por sentado, revisarnos históricamente, decolonizar las creencias y la idea de lo único.

Poner en duda lo que se nos ha adherido por herencia, en especial los prejuicios y las doctrinas, no para ir simplemente en contra de ellas, sino para reconocerlas como justas o injustas después de pasar por un juicio crítico sólido, es

fundamental para la ciudadanía mundial, y la educación debe propiciar espacios para esto.

Generar vínculos humanos es una cuestión urgente, debe convertirse en hábito que colegios y universidades repiensen sus planes de estudios académicos con base en criterios de amor, solidaridad y respeto. Si la academia pretende educar integralmente, es preciso entonces hacer frente a la ignorancia tanto racional como emocional, sin que ninguna sea más trascendental que otra, pero haciendo especial énfasis en que es inaplazable amar más y odiar menos. Todas las universidades pueden y deben contribuir al desarrollo de ciudadanos que sean capaces de amar al prójimo (Nussbaum, 2005, 317) a pesar de que ese prójimo esté a grandes distancias físicas y culturales.

El peligro de no ocupar una buena parte de los contenidos educativos con aspectos relacionados con las humanidades ya lo había expuesto Rosenblatt desde hace un buen tiempo. Refiriéndose a la academia, expone que «continuar despreocupadamente con procedimientos objetivos “desemocionalizados” equivale a traicionar el valor práctico de la comprensión social» (Rosenblatt, 2002, 202).

Finalmente, es preciso decir que abarcar una total comprensión de la diversidad a lo largo de todo el mundo y en todos los aspectos, es difícil; sin embargo, se podría apuntar a una familiarización de las principales culturas en el mundo y de algunos grupos minoritarios en el sentido nacional, a fin de despertar un espíritu más curioso y amplio. La labor de la educación parece infinita, siempre propositiva, expectativa y atenta a lo que acontece, por lo tanto

Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdadero en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío. (Nussbaum, 2005, 115)

La imaginación narrativa

La tercera y última habilidad del ciudadano del mundo, según Nussbaum, es un llamado a la literatura y tiene que ver directamente con la imaginación narrativa. De acuerdo con la filósofa

Las artes cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos. Hasta cierto punto esto se aplica a todas las artes. La música, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura, todas participan en la formación de nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea. Pero en un currículo dirigido a la formación de una ciudadanía universal, la literatura con su capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de distintas clases, hace una contribución especialmente valiosa. (118)

La literatura como exaltación de la capacidad humana para divagar entre la fantasía y la realidad no es una especulación; es, en verdad, una manifestación poderosa capaz de sumergir corporal y emocionalmente a un lector en el texto. Esto se da gracias a la infinidad de posibilidades que brindan los textos literarios en cuestión de personajes, historias, lugares y situaciones, en los que, a través de la experiencia literaria, es posible descubrir o reconocer abundantes modos de vida y existencia humanas.

«Las obras de arte son medios por los cuales penetramos, mediante la imaginación y las emociones que evocan, en otras formas de relación y participación distintas de las nuestras» (Dewey, 2008, 377) y los textos literarios rebosan de estas y otras formas, ya que contienen tanto situaciones familiares, como también, y de manera más abundante, situaciones que tal vez en la vida misma no se experimentarán nunca. Se relatan en ellas tantas vidas de hombres y mujeres, en situaciones y escenarios tan diversos y diferentes de los propios, que estimulan la suposición de sentimientos y comportamientos que posiblemente de otra manera no se hubiesen podido despertar.

Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes y determina que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los

otros; en el proceso el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior, viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano. (Nussbaum, 2005, 123)

En este sentido, leer es interesarnos por el destino de los personajes, su realidad y su modo de contarla, es permitirnos ser, por momentos, esos que no somos, que tal vez algún día seremos, o que definitivamente nunca llegaremos a ser. Nos permite adquirir una conciencia ciudadana que puede ofrecernos herramientas para construir compromisos hacia los otros sobrepasando la experiencia lectora.

La imaginación literaria es un «ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra» (Nussbaum, 1997, 18), y en realidad, la variedad de experiencias a través de las letras es incontable: hombres experimentando emociones homosexuales (gays o lesbianas), jóvenes contemplando el racismo y desigualdad vivida por las personas negras en la historia; mujeres comprendiendo situaciones de opresión política o dictaduras; personas de bajos recursos viviendo el sufrimiento que desencadena la colonización e imposición de valores extranjeros, etc.

Esta oportunidad de apreciar lo diferente, y en ocasiones insólito, a través de los textos literarios, puede generar sensaciones no comunes que desempolvan la vista y despercuden el pellejo, de tal manera que a la vez, supondrían nuevas formas de percibir lo diferente en la vida real. Colocarse imaginativamente en el lugar de un personaje, absorber su complejidad de ser humano y suponer respuestas o acciones, pueden dar cabida a nuevas formas de ciudadanía. En palabras de Shelley, citado en Dewey (2008):

El gran secreto de la moral es el amor, o *el salir de nuestra naturaleza* para identificarnos con lo bello que existe en el pensamiento, la acción o la persona, que no es la nuestra. Para que un hombre sea bueno con grandeza debe imaginar intensa y comprensivamente. (395)

A través del lenguaje, la literatura impulsa «la capacidad de participar en las necesidades y aspiraciones de otras personalidades y de vislumbrar el efecto de nuestras acciones sobre sus vidas» (Rosenblatt, 2002, 244). De no cultivarse la imaginación narrativa, aspectos ciudadanos como la comprensión de la diferencia, la fraternidad humana o incluso el reconocimiento social de algunos individuos, podrían verse gravemente afectados, pues «si renunciamos a la “fantasía”, renunciamos a nosotros mismos» (Nussbaum, 1997, 21).

En conclusión, a partir de las tres habilidades para ejercer una ciudadanía del mundo propuestas por Nussbaum, podemos expresar que vivimos en dos comunidades; en la local, que nos da la nacionalidad, algunas costumbres y supuestas verdades; y en la global, que nos da el carácter de humanidad, diversidad y nuevas perspectivas. Constantemente nos urge resolver los inconvenientes de un grupo o localidad del que somos parte, pero aislarse únicamente en eso sería un interés fragmentado. Nussbaum expresa que el interés de la ciudadanía mundial es lograr el ideal del «ciudadano cuya lealtad *principal* es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos, se consideran claramente secundarias» (Nussbaum, 2005, 28).

Por esto son necesarias las historias. Necesitamos el mayor número posible de historias (voces, versiones, verdades, miradas, dudas, lágrimas, cuerpos). No podemos caer en «el peligro de una sola historia» (2009) como tituló su discurso para el TED³, la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, en el que da a conocer la manera en que los seres humanos solemos caer en los estereotipos: «mostramos a un pueblo [persona, cultura, suceso histórico] como una cosa, una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierte en eso».

Entonces, es necesario apartar la venda que impide reconocer y comprender al otro, es imprescindible para cultivar el pensamiento crítico y para generar espacios más sanos de convivencia, pues aunque las emociones que emergen del

3 Ted: Ideas worth spreading [Ideas que transforman] es un ciclo de charlas que se realiza a nivel mundial en el que emprendedores y pensadores exponen y comparten ideas relacionadas con diversos temas de la humanidad.

texto literario no remedian por sí solas las situaciones injustas, al menos sí urgen nuevas maneras de percibirlas.

Una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos sus miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación [...] que atraviesa las fronteras sociales, o que intenta hacerlo. Y eso significa preocuparse por la literatura, hacer que importe. (Nussbaum, 2005, 126)

En los siguientes apartados se enfatizará de manera detallada en la forma en que la literatura posibilita estos encuentros con el otro y cómo funciona esto en la construcción de ciudadanos del mundo.

Capítulo 2

La literatura como vehículo de ciudadanía

*El arte no es ni meramente interno ni meramente externo;
ni meramente mental ni meramente físico.
Como todo modo de acción, produce cambios en el mundo.*

John Dewey

En este capítulo me enfoco en la formación ciudadana como función social de la literatura imprescindible a nivel pedagógico. Me interesa enfatizar en los atributos de la experiencia literaria que desde el aula de clase se pueden gestar para la construcción de ciudadanos del mundo. Abordo específicamente al docente, la selección de obras y el papel del lector desde la teoría de la transacción (propuesta de Rosenblatt) y el desarrollo de habilidades de empatía como mecanismos que fortalecen esa construcción cívica. Parto del pensamiento de John Dewey sobre el arte, y sus implicaciones en el ser humano, para luego centrarme en el papel específico de la literatura, en tanto obra de arte, en la contribución de una ciudadanía mundial.

2.1 La contribución literaria

El arte en sus diferentes manifestaciones ha abarcado las múltiples dimensiones del ser humano desde sus orígenes. Ha cumplido la tarea de lidiar con las oscuridades más absolutas y las esperanzas más utópicas de hombres y mujeres que, como creadores u observadores, se han sumergido en sus infinitas posibilidades. Es precisamente este carácter humano, el que me lleva a pensar en el arte como contenido esencial a nivel pedagógico, en la medida que puede posibilitar una exploración profunda y amplia de humanidad. Pues según Dewey, en *El arte como experiencia* (2008):

La instrucción en las artes de la vida es algo distinto a transmitir información sobre ellas. Es una cuestión de comunicación y participación en los valores de la vida por medio de la imaginación, y

las obras de arte son los medios más íntimos y enérgicos de ayudar a los individuos a participar en las artes de vivir. (381)

Bajo esta perspectiva, el arte en cualquiera de sus expresiones, opera potencialmente en el ser humano en la medida que le permite comprender la vida desde lo diverso y lo múltiple, aspectos, que como ya se expresó en el capítulo anterior, son fundamentales para la vida en sociedad. Si las artes estimulan el conocimiento de las formas de vida de nosotros y otros seres humanos, y todas las implicaciones que acarrea vivir de esos modos, significa que se preocupa por lo humano y esto es, en sí mismo, una ganancia ciudadana.

En cuanto a sensibilidad y justicia, las artes tienen mucho por aportarle a la humanidad. Cuando las obras de arte posibilitan nuevas maneras de ver y comprender la existencia humana, se generan a la vez pensamientos más amplios donde lo diferente tiene cabida, las ideas que se planteaban como indiscutibles y verdaderas se cuestionan y se transforman. Se comprenden otras maneras de ser y por lo tanto el arte hace un llamado a la justicia. Según Dewey, «las primeras agitaciones de insatisfacción y las primeras insinuaciones de un futuro mejor se encuentran siempre en las obras de arte» (391). Allí nace el descontento, el primer llamado de humanidad.

De lo anterior posiblemente surja la explicación a la aparente indiferencia hacia el arte en la vida pública, e incluso en algunas instituciones educativas. Después de ver la potencia del arte como generador de reflexión política, se deduce claramente el poder que este puede brindar a la humanidad, y aun más en un mundo en que las segregaciones y limitaciones han sido la norma. Si las manifestaciones artísticas incitan a repensar y a replantear las maneras en que los seres humanos se interrelacionan y perciben la diferencia, entonces puede entenderse su bajo sustento por parte de las entidades de poder, pues constituiría un evidente peligro para estas.

Todo esto parece explicar también la situación actual de la literatura, en la que pareciera ser evidente un notable abandono de esta en las instituciones académicas de educación superior y en educación media, como componente

humanístico. Sucede que «estamos acostumbrados a pensar en la literatura como algo optativo, como algo magnífico, valioso, ameno, excelente, pero que existe al margen del pensamiento político, económico y judicial» (Nussbaum, 1997, 26), como un accesorio, algo que solo deleita pero no aporta a las cuestiones importantes del ser humano. Esta tendencia, que se ha venido apoderando del ser humano actual, no por autogestión sino por imposición, ha ensombrecido el panorama ético, político y por tanto social de la obra literaria.

Uno de los más grandes atributos de la literatura en la vida del ciudadano, está en la capacidad de facilitar el reconocimiento de aquellos que no somos y de esos a quienes no nos gustaría conocer tanto en circunstancias concretas, como en la manera de pensar y sentir (Nussbaum, 2005, 148). A través de este tipo de reconocimientos la literatura nos expone a temas relacionados con el racismo, el sexismo, la homofobia, y demás formas de discriminación social, gracias a la riqueza de personajes, emociones, situaciones e incluso escenarios que tienen lugar en la literatura.

La obra literaria muchas veces nos obliga a hacerle frente a aquello que tal vez evitamos en la calle o en los medios de información; no mirar, o cambiar el canal de las noticias resultan ser algunas de las formas más sencillas para ignorar, pero una ciudadanía fraterna y equitativa debe hacerle frente a la fragilidad y sufrimiento humanos. Mientras nos atrevemos a ver la realidad en los cuerpos reales que habitan nuestro mundo, podemos percibirlos a través de los pasajes que leemos.

Este sería un puente que, alimentado vigorosamente en la sociedad pero especialmente en las instituciones educativas, reflejaría comunidades preocupadas por el dolor del otro y la dicha común; pues «la literatura contribuye sin duda a la difusión de un sentimiento más humano» (Rosenblatt, 2002, 210). Según Rosenblatt, la literatura es importante para la ciudadanía porque es:

[...] un medio de expansión de afinidades que la vida real no puede cultivar de modo suficiente. La promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas

diferencias entre él y yo, y haciéndolas comprensibles o, al menos, acercándose a ello. (147)

Los atributos de la literatura podrían resumirse para este trabajo, a pesar de ser muchos más, en la comprensión y la inclusión. En la medida que la literatura genera duda sobre el comportamiento humano en función de las diferencias, cuestiona también las acciones de odio, rechazo e injusticia. Contribuye, necesariamente a promover reflexiones que llevan a la igualdad social porque desmantelan los estereotipos en los que se basa la inequidad y permiten contemplar posturas divergentes dignas de respeto. La literatura se convierte en un mecanismo ético y, por tanto, humanista para la vida civil.

En este sentido, la función social de la literatura que pretendo abordar es su contribución al sentido de humanidad y específicamente a la formación de ciudadanos con principios de solidaridad, equidad y fraternidad. La razón principal de este enfoque radica en mi interés personal (que, posiblemente, comparto con muchos otros docentes de diferentes niveles educativos) de fortalecer epistemológica y críticamente la literatura en las aulas de clase como base para la formación social y ciudadana.

Para Dewey, un currículo académico

que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieran a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas para desarrollar la percepción y el interés sociales. (2004, 168)

En este sentido la literatura puede brindar importantes aportes pedagógicos, que dependen en gran medida de la manera en que sea conducida en el aula de clase. Uno de los principios importantes en este sentido es que «la enseñanza de la literatura implica necesariamente ayudar al alumno a manejar conceptos sociales, psicológicos y éticos» (Rosenblatt, 2002, 132), que serán indispensables en su actuar ciudadano.

La lectura de la literatura reflexiva, guiada y apoyada en conocimientos previos, genera una experiencia de humanización que tiene consecuencias en la actitud, ideología, pensamiento y emoción de los seres humanos; esta es la manera en que el campo literario participa en la formación ciudadana. «[El] compromiso con la construcción de un mundo social y de una comunidad deliberante que reflexione críticamente sobre él es lo que torna tan fascinante y tan urgente la aventura de leer». (Nussbaum, 2005, 139)

En síntesis, el aula de clase se convierte en el escenario ideal para reflexionar en torno de humanidad y ciudadanía, lo cual repercutirá de manera directa en las formas de actuar en el mundo real. Por ello, ahora analizaremos minuciosamente algunos aspectos esenciales del proceso pedagógico: el docente de literatura, la selección de obras y el lector.

2.2 El docente de literatura

Ante la urgente necesidad de ciudadanos más empáticos, fraternos y justos como parte esencial de la vida en sociedad, la literatura en el aula de clase (así como en otros espacios, que no se abordarán en este trabajo) debe constituirse como un escenario sólido que promueva una ciudadanía universal y equitativa. Para ello me centraré, en primera instancia, en el docente como uno de los puntos cardinales del proceso pedagógico.

El profesor de hoy en día debe lidiar con un manojo de intereses particulares que usualmente se desbordan del salón de clases y sobrepasan sus planes de aula, uno de estos es la creciente preocupación de que los jóvenes de hoy no leen, no tienen una relación con la lectura; asunto respecto al que los padres, la sociedad, el sistema educativo, se culpan los unos a los otros.

En medio de esta atronadora situación, recae principalmente en el docente de literatura la responsabilidad de subsanar y promover el bajo hábito lector que agobia a la sociedad. Sin embargo, creo que su labor puede ir más allá de esto, pues si es consciente de la función social que puede brindar la literatura en medio

de la urgente reflexión sobre la vida comunitaria entre seres humanos, entonces reconoce que su papel como docente es realmente valioso. En otras palabras, el profesor de literatura debe comprender que el beneficio de esta para la sociedad no se basa exclusivamente en la creación de espacios para leer, sino en generar experiencias literarias significativas que alimenten valores personales y sociales a la vez, y esta sería una enorme contribución ciudadana.

La educación en general, se supone, conoce sus compromisos en la construcción de mejores seres humanos para el mundo, pero «el profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales» (Rosenblatt, 2002, 31). Por ello tiene en su poder abundante material para hacer de la fraternidad y el respeto componentes básicos del menú que ofrece para el mundo. Para lograr lo mencionado, no existe un recetario que indique paso a paso las acciones que deberían seguir los docentes con sus estudiantes en el diario vivir académico, pero sí podemos hablar de algunas características significativas para el encuentro pedagógico.

En primera instancia, el profesor de literatura debe estar equipado ampliamente no solo a nivel cognitivo con un conocimiento extenso sobre literatura, sino que a la vez debe ser un ciudadano del mundo y procurará enseñarles a sus estudiantes a serlo. Esto, se supone, se lo habrá brindado la vida misma y su lectura personal y profesional de la literatura. De acuerdo con esto, el profesor

[...] no debe permitir que los supuestos convencionales se acepten sin cuestionarlos; no debe permitir que sus alumnos echen mano, sin vacilar de formas estereotipadas. En términos positivos, tiene que despertar en sus alumnos la conciencia de la complejidad del comportamiento y la sociedad humanos. (Rosenblatt, 2002, 167)

Se trataría, entonces, de un docente que se preocupa intensamente por comprender el sentido humano en cualquiera de sus manifestaciones; que ha pasado por las tres habilidades del mundo descritas en el capítulo anterior; que ha cuestionado sus valores personales y sociales impuestos por tradición, y esté en la

capacidad de establecer vínculos humanos con otros individuos diferentes u opuestos mediante la empatía y la imaginación.

Estas características le permitirán al docente crear situaciones educativas mucho más saludables, según Rosenblatt (2002, 154), pues cuando el maestro ha examinado sus propias actitudes y supuestos frente a la naturaleza humana y los expresa con franqueza y honestidad, estimula así a que sus alumnos admitan también sus propias incertidumbres y perplejidades, y busquen la manera de aclararlos.

De igual manera, si el docente encamina al estudiante a reconocer las emociones que se desprenden de la vida de los personajes de la obra literaria, «puede reforzar el poder de la literatura para desarrollar la imaginación social. Por tanto en el intento de fomentar una relación personal vital entre el alumno y la obra de literaria, el profesor estará haciendo, al mismo tiempo, una importante contribución social» (Rosenblatt 210, 211), pues estará promoviendo la empatía como capacidad fundamental en el reconocimiento del otro.

Con base en lo anterior, la enseñanza de la literatura no es un instructivo de las formas adecuadas de vivir la vida. No se pueden, por más que se pretenda, ‘enseñar’ las cuestiones de la vida humana que aborda la literatura, en cambio ¡sí se pueden compartir, comparar y deliberar! La literatura es más bien un espacio de reflexión e indagación cooperativa entre docentes y estudiantes sobre las dimensiones de la existencia humana, y la diversidad literaria favorece esto sobremanera.

En su variedad de posibilidades, el material literario es siempre un material ético, pero en esta parte es importante que el docente de literatura tenga una plena comprensión de la crítica que ha tenido esta visión por parte de algunos sectores, principalmente intelectuales y académicos, quienes consideran la ética como ajena a las artes tradicionales de las letras. Dicho de otro modo, en la enseñanza tradicional de la literatura, se considera que en las obras literarias debe predominar

el estudio de los valores estéticos, sobre otros tipos de valores, como los éticos, sociales o morales.

Entonces surgen algunas inquietudes, ¿qué define lo netamente estético y lo netamente ético? ¿No puede un individuo acercarse a determinada obra y maravillarse con su estructura y a la vez con sus implícitos? Aún más, si se hace esta ruptura entre forma y contenido ¿no se estarían desconociendo los valores mismos desde los que la obra fue creada? Y finalmente, ¿hay espacio para la estética cuando se reflexiona sobre algún valor social? Este tipo de cuestionamientos me llevan a la necesidad de abordar la conocida dicotomía: ética/estética, que es una de las situaciones complejas que enfrenta el docente de literatura.

El crítico literario norteamericano Wayne Booth, en su libro *Las compañías que elegimos: una ética de la ficción*, estudia desde diferentes perspectivas las causas que llevaron a la crítica ética a caer en la desgracia mencionada anteriormente, y expone que una de ellas es precisamente la errada separación entre ética y estética. Según Booth

Si “virtud” cubre todo tipo de fuerza o poder genuinos, y si el *ethos* de una persona es el espectro total de sus virtudes, será crítica ética cualquier esfuerzo por mostrar que las virtudes de las narraciones se relacionan con las virtudes de las personas y las sociedades, o cómo el *ethos* de toda historia afecta o se ve afectado por el *ethos* —el conjunto de virtudes— de todo lector. Obviamente, esto significa que un crítico estará haciendo crítica ética tanto al elogiar una historia o poema por “elevar nuestras sensibilidades estéticas” o “volvemos más perceptivos”, como al atacar la decadencia, el sexismo o el racismo. (Booth, 2005, 22-23)

El docente de literatura que tiene claridad al respecto, comprenderá y ayudará a comprender a sus estudiantes que toda estética implica también una ética, y viceversa; que expresiones tanto referentes a la forma como al contenido de las obras literarias, son formas de abordar los alcances éticos de las mismas,

pues no se conciben como elementos opuestos o separados, sino que su alianza conforma el todo de la obra literaria.

Algo semejante se plantea en *La literatura como exploración*, pues según Rosenblatt,

Quienes no ven en la literatura otra cosa que documentos sociales y quienes solo admiten los llamados valores estéticos puros, ofrecen precepciones igualmente limitadas. [...] Ver la literatura en su contexto viviente es rechazar todo enfoque que la limite, ya sea social o estético. Aunque los elementos sociales y estéticos de la literatura puedan ser distinguibles teóricamente, en la realidad son inseparables. Muchas de las ideas confusas acerca de los aspectos estéticos y sociales del arte se desvanecerían si quienes las debaten se dieran cuenta de que un objeto puede tener más de un valor: puede producir el tipo de satisfacción que llamamos estética —puede disfrutárselo en sí mismo— y al mismo tiempo tener un origen social y efectos sociales. (2002, 49)

De acuerdo con esto, considero que el componente ético o social de la literatura que se propone en este trabajo como opción pedagógica para el fomento de ciudadanía, implica comprender la obra de manera amplia e incluyente, en donde ética y estética se perciben como elementos integrados que permiten una comprensión más extensa de la misma.

En consecuencia, el docente que promueve la lectura de obras literarias (en cualquiera de sus formas, poema, ensayo, novela, etc.) como contribución ciudadana, evadirá esta separación impulsando la importancia de reconocer la forma/estructura de texto, junto con la manera en que su lectura regocija o deleita al lector, y a la vez lo abordará desde el contexto social, político e histórico para mostrar cómo la lucha particular de un individuo, grupo o sociedad, revela nuevos lugares, intereses y caminos que cuestionan el mundo en que vivimos y nuestras propias decisiones, para ampliar la percepción de nosotros mismos, del otro y del mundo.

Esta interacción entre los valores éticos y estéticos, le permitirá al docente comprender que otra de sus funciones «consiste en señalar la existencia de cuerpos de conocimiento útiles. Habrá hecho una contribución valiosa si el alumno deja su experiencia de la obra literaria ansioso por averiguar qué pueden ofrecerle el psicólogo, el sociólogo y el historiador» (Rosenblatt, 2002, 144) para entender las maneras de actuar humanas. De esa manera la clase de literatura puede convertirse en un escenario interdisciplinar ideal que abarca numerosos intereses humanos, lo cual a su vez fortalecería la idea de que «la visión del ciudadano del mundo insiste en que todos los ciudadanos necesitan entender las diferencias con las que deben convivir, desde esta perspectiva, los ciudadanos aparecen esforzándose por deliberar y por entender más allá de las divisiones» (Nussbaum, 2005, 146). La trascendencia a otras áreas del conocimiento podría facilitar la comprensión y justicia social, pues implicaría el análisis y reflexión frente a las diversas maneras de actuar y de pensar, tanto en la obra literaria, como en la vida real.

En conclusión, el docente de literatura debe comprender en primera instancia el valor social que reside en las obras literarias y se preocupará por enfocar sus alcances pedagógicos en ello. Tendrá una consciencia vivaz frente a las maneras en que la literatura penetra en los cuestionamientos e intereses humanos, y cómo contribuye esto en la comprensión social, y por ende en la formación ciudadana.

2.3 La selección de obras literarias

Definir un corpus literario que responda a ciertos propósitos educativos, resulta ser una de las actividades más complejas para el docente de literatura. Aparentemente este tipo de decisiones pueden depender de consejos y pautas ofrecidas algunas veces por críticos, bibliotecarios o promotores de lectura, los cuales generalmente obedecen a factores como la edad, las preferencias, las necesidades, las oportunidades, e incluso las condiciones económicas o sociodemográficas.

Sin embargo, el proceso de selección de obras no puede operar simplemente bajo esos patrones, que usualmente terminan siendo dietas literarias estándares y prescritas para personas clasificadas en determinados grupos. Esto podría silenciar significativamente el compromiso del docente frente a sus propósitos y los de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, el docente de literatura con intenciones pedagógicas claras se enfrenta a mucho más que a actuar en función de una lista establecida por un tercero, y en este sentido hará una revisión sesuda y comprometida que abarque sus preferencias literarias, su intención pedagógica, su postura frente a los clásicos literarios, los gustos y necesidades de sus estudiantes, los planes de lectura de las instituciones educativas, los estándares educativos, entre otros factores, lo cual desemboca en una ardua tarea docente de diálogo con el canon literario.

De acuerdo con Fernández (2008), las obras literarias llegan a ser parte del canon por varias razones, entre las cuales destaca: «su pertenencia a la tradición literaria, un consenso generalizado sobre su calidad literaria, [...] su presencia y aparición en textos posteriores o el hecho de que todos las conocemos y las sentimos como propias y representativas de nuestra tradición y cultura».

De tal manera que un libro es parte del canon cuando permanece vigente pese al paso del tiempo y especialmente cuando hay un frecuente y tradicional llamado a leerlo, el cual está vinculado estrechamente con el sistema escolar y la práctica docente. Es necesario, entonces, revisar algunas posturas frente a la inclusión o no de los clásicos literarios (canon) en la educación, un tema ampliamente discutido, pero que miraremos en este trabajo, bajo las concepciones de Italo Calvino y Rosenblatt.

Según Ítalo Calvino en el prólogo de su libro *Por qué leer los clásicos*

Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer

después “tus” clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección. (Calvino, 1992,10)

Bajo esta perspectiva, el escritor italiano presenta de manera categórica la función de la escuela en la formación lectora de sus estudiantes, para lo cual es obligatoriamente necesario darles a conocer algunos textos literarios considerados clásicos. Para Calvino es imperativo que el estudiante se exponga al conocimiento del canon porque le brinda herramientas que le permitirán más adelante criterios de selección de obras a nivel personal.

Desde la otra perspectiva, tenemos:

En una democracia, cuanto más variado sea el menú literario que se proporcione a los alumnos, mayor será su potencial como fuerza educacionalmente liberadora. [...] Esto significa que el estudiante no estará restringido a un único tipo de dieta literaria. No leerá exclusivamente las obras del pasado o del presente. No se alimentará tan solo de la literatura de su país o escrita originalmente en un idioma, sino que se le permitirá percibir formas de vida y códigos sociales y morales muy diferentes de aquel que la escuela está comprometida a perpetuar. (Rosenblatt, 2002, 237)

En este pensamiento encontramos una postura un poco más amplia en relación con la anterior. Rosenblatt expone la necesidad de incluir obras literarias diversas y plurales que no obedezcan a una norma específica de selección, con el fin de ofrecer un panorama literario mucho más amplio en el que el estudiante reconocerá la diversidad y la diferencia.

Lejos de simpatizar específicamente con alguno de los pensamientos expuestos, considero que el docente de literatura comprometido con su labor de ofrecer a sus estudiantes un amplio y variado mundo de posibilidades humanas como parte esencial en la construcción de ciudadanía, debe ser un docente que dialogue con el canon en el sentido de que no lo asuma como norma, ni lo rechace por capricho.

El profesor con un amplio sentido humano y cívico que desee transmitir estos mismos valores a sus estudiantes, estaría en la capacidad de mirar dentro y fuera del canon con el fin de integrar obras que amplíen la comprensión de la existencia. Dado que la contribución literaria al respecto es infinitamente vasta, su labor debe partir del conocimiento del canon, pero a la vez del cuestionamiento constante sobre el mismo.

En este sentido la selección de obras canónicas o no, depende de las rutas que el docente se proponga seguir de la mano de sus estudiantes y las temáticas que se proponga recorrer en su propuesta de literatura como formación ciudadana. Se pueden incluir obras poco conocidas que permitirán explorar profundamente cuestiones humanas y cívicas, así como clásicos considerados culturalmente importantes a nivel local o universal, a partir de los cuales se podrían generar percepciones que se salen del estudio dominante del texto, pero que se adentran en problemas humanos trascendentales para la vida actual. Incluso, bajo la idea de la literatura como formación ciudadana, se podría explorar cómo las condiciones de raza, género, clase, etc., han sido influencia o no en la conformación de listas de obras canónicas en los lugares donde habitamos.

El docente de literatura, desde su conocimiento e intereses, desde su postura crítica, debe estar en constante diálogo con el canon, lo que le permitirá reconocer y emplear obras literarias de diversos tipos y épocas, pertenecientes o no al canon literario, que le ayudarán a dibujar diversos caminos ciudadanos.

2.4 Del lector al ciudadano

En el anterior segmento se detallaron aspectos relacionados con la contribución literaria en la formación de ciudadanía y el papel del docente de literatura en la misma. Específicamente se abordó que el equipamiento intelectual pero también sensible del profesor, junto con la tarea siempre inquieta de la selección de un corpus de libros, resultan ser fundamentales en el proceso formativo

cívico. De acuerdo con esto, los mecanismos que a continuación se presentan, corresponden a una extensión de lo mencionado, en la medida que se explorarán sus posibilidades pedagógicas; estas, potenciadas en el aula de clase, reforzarán la idea de la literatura como vehículo para la construcción ciudadana.

La literatura en su diversidad y múltiples manifestaciones, posibilita dilatados y profundos senderos para el desarrollo de habilidades ciudadanas; pues «una gran obra de arte puede darnos la oportunidad de sentir más profunda y generosamente, de percibir de modo más cabal las implicaciones de la experiencia, de lo que permiten las condiciones restringidas y fragmentarias de la vida» (Rosenblatt, 2002, 64). Las historias y experiencias que vivimos a través de la literatura, describan o no hechos reales, tienen que ver con la vida social, política, histórica, racial, cultural, de género de los seres humanos. Esta experiencia es especialmente valiosa porque posibilita la percepción de la diversidad humana y contribuye en la comprensión de la diferencia.

Si «la función del arte es eliminar los prejuicios, apartar las escalas que impiden ver, romper los velos de la rutina y la costumbre, perfeccionar el poder de percibir» (Dewey, 2008, 367), entonces la literatura, en tanto obra de arte, es un puente que facilita estas posibilidades. No se trata de pedirle a la literatura que penetre en los problemas sociales que pertenecen a la sociología o la historia y mucho menos que plantee una solución de tipo pragmático. Más bien se considera que la literatura, como experiencia, logra otro tipo de entrada y sensibilización hacia estos problemas, en la medida que puede despertar una tendencia a

mitigar las persistentes desigualdades y brindar a todos un mínimo decoroso. [...] lo que Whitman señala es que la capacidad de imaginar vívidamente –y luego de evaluar judicialmente- el dolor de otra persona, de participar en él y preguntar por su significación, es un modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y de adquirir una motivación para modificarla. (Nussbaum, 1997, 129)

Con base en lo expuesto, se puede comprender que los atributos sociales de la literatura se convierten en mecanismos que promueven el desarrollo de

habilidades cívicas y que por lo tanto, en el campo literario, bajo la percepción pedagógica, merecen explorarse mucho más. Por ello a continuación se proponen dos mecanismos que, cultivados desde el aula de clase, contribuirían potencialmente en la construcción de una ciudadana mundial: La transacción y la empatía.

La lectura como transacción individual y ciudadana

Los seres humanos se acercan a la literatura buscando siempre una gran variedad de satisfacciones, algunas veces de manera consciente y otras no tanto. La obra literaria, por su parte, ofrece de todo, solo espera ser leída. En este sentido la experiencia literaria es juguetona, revolotea entre el autor, el lector y el libro. Por eso intentar conocer la reacción frente a la lectura de cualquier tipo de texto implica abrir el panorama a una amplia gama de posibilidades, pues la multiplicidad de voces y cuerpos buscando y emitiendo respuestas será siempre una inagotable fuente de nuevos saberes que se transforman de acuerdo con los intereses específicos, tanto de los lectores, como de los docentes.

El placer del texto no se puede encasillar, resulta imposible moldear la reflexión y mucho menos es posible limitar la sensación. «El mismo texto tendrá un significado y un valor muy diferentes para nosotros en momentos o circunstancias diversos. Un estado mental, una preocupación, un prejuicio temperamental o una crisis social contemporánea pueden volvernos especialmente receptivos o impenetrables a lo que la obra nos ofrece» (Rosenblatt, 2002, 62).

Por eso, cuando el lector lleva a cabo el acto de leer, también atrapa con su red subjetiva intereses que tal vez no se habría propuesto en un comienzo. Leer, como vivir, lleva implícitos momentos inesperados de asombro y expectativa. Entre sospechas, prejuicios, hipótesis y ensoñaciones se da la lectura. Esto correspondería a la transacción literaria, primer mecanismo de formación ciudadana.

La transacción con cualquier texto remueve los aspectos tanto referenciales como afectivos de la conciencia, y la atención proporcional que se le conceda a cada uno determinará dónde se va a ubicar la lectura en un contínuum que va desde lo predominantemente eferente hasta lo predominantemente estético. (Rosenblatt, 2002, 60)

Ese contínuum de la transacción, que imagino como una cuerda extendida a la que se le agrega fuerza de un lado o de otro pero que nunca se desequilibra por completo, es la puerta a la multiplicidad de las transacciones.

Entendido como transacción, leer es siempre un asunto de tensión. Nunca se leerá un texto halando únicamente de un extremo de la cuerda, habrá momentos y puntos a lo largo de esta a los que se les aplique más fuerza que a otros, aunque el lector crea tener claros sus propósitos lectores. Entrar en tensión con un texto significa que no hay una verdad asegurada frente a este, daría lugar a interrogantes y cuestionamientos profundos sobre las temáticas o sucesos que aborda. Exigiría despertar la capacidad crítica y reflexiva frente a lo que se lee para ponerlo en movimiento con otros textos y con las propias maneras de actuar y percibir el mundo.

La labor del docente de literatura frente a la tensión, radicaría en mantenerla si el estudiante logró encontrarla, y si no, activarla. Para el primer caso, el profesor podría establecer redes de lectura que permitan generar perspectivas diversas sobre un mismo tema, situación, personaje, de tal forma que el estudiante tenga una visión al respecto lo más amplia posible y así construir un pensamiento crítico capaz de ser argumentado. En el segundo, el docente podría despertar la tensión a través del cuestionamiento y la indagación que lleven al estudiante a hacerle preguntas al texto y a la reacción que le provoca como experiencia estética, a remitirse a diferentes fuentes de información que lo contextualicen para comprender la complejidad presente en lo que lee.

El docente de literatura deberá reconocer la importancia de la pugna subjetiva o transacción individual que se puede desarrollar entre el mundo particular del lector y el texto, pues comprenderá que el lector se acerca al texto desde múltiples planos

y con diversos intereses, que en asociación con otras pugnas subjetivas darían lugar a reflexiones profundas sobre los temas que desarrollan las obras literarias. Este tipo de transacción llevaría a que el lector se atreva, desde su propio interés o a partir del impulso de un agente externo (que bien podría ser su profesor), a la aventura de percibir emocional y racionalmente la obra; es decir a vivir una experiencia literaria.

La lectura de obras literarias cumple diversas funciones que se acumulan en el individuo y que le permiten pensar-se, sentir-se, soñar-se. No obstante, también cumple una función de tipo social, que radica en el hecho de vivir por un momento en los otros. El aporte mayor de la literatura a la vida civil es:

primero, que brinda intuiciones, que –una vez sometidas a la pertinente crítica- deberían cumplir una función en la construcción de una teoría política y moral adecuada; segundo, que desarrolla aptitudes morales sin las cuales los ciudadanos no lograrán forjar una realidad a partir de las conclusiones normativas de una teoría política o moral, por excelente que sea. (Nussbaum, 1997, 38)

De acuerdo con esto, el profesor de literatura con atención hacia la formación ciudadana no solo cuida esa transacción individual o pugna subjetiva que se da en la obra, sino que exacerba las maneras en que el texto es producto y productor del mundo social y político que se habita. Es decir que la transacción no solo es individual, sino que también cumple una función ciudadana, pues las dudas, ideas y experiencias comienzan en lo particular pero puestas en lo colectivo, a través de la discusión con otras transacciones, podría originar reflexiones profundas no solo sobre los temas que residen en las obras, sino sobre las maneras en que esos temas afectan o se viven en la vida real.

La transacción, tanto individual como colectiva o ciudadana, permite que el estudiante comprenda «sus responsabilidades *hacia* las historias» (Booth, 2005, 20) lo que significa que a través del cuestionamiento y la duda, pueda entablar un diálogo entre lo que lee y otras fuentes (textos, personas, noticias de situaciones al otro lado del mundo y situaciones reales cercanas a su vida local) que le permitan ampliar su panorama ético y ciudadano.

Reconstrucción de la empatía

El segundo mecanismo propuesto para la formación ciudadana es la capacidad de establecer vínculos empáticos a través de la lectura y experiencia literarias.

Las experiencias literarias que exploran ampliamente los alcances de una obra se convierten en poderosos pasos en el camino hacia el pensamiento crítico y la justicia social. Pensar desde la emoción, sentir racionalmente y actuar en complicidad con lo íntimo y lo público a la vez, sería la demostración más sublime del ciudadano.

Esto implica un reconocimiento de las diversas maneras en que se escinde la existencia de mujeres y hombres en el mundo, pues la injusticia e inequidad son tan frecuentes en nuestras sociedades que se han convertido en situaciones normales que, además «atentan contra la imaginación empática y compasiva» (Nussbaum, 1997, 20), pues resulta difícil comprender el dolor y sufrimiento ajenos en medio de la cotidianidad. Esto mismo indica que como ciudadanos estamos fallando en el aparato humanístico, se supone que ‘todos’ tenemos acceso a una educación integral, pero ¿cómo nos están educando en términos de fraternidad, tolerancia y equidad?

Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar. Puede que continuemos produciendo ciudadanos estrechos de mente con dificultades para entender a las personas diferentes de ellos, y cuya imaginación raramente se aventure a ir más allá de su medio local. (Nussbaum, 2005, 34)

En *Ante el dolor de los demás* (2004), un estudio amplio sobre la fotografía como expresión y percepción del sufrimiento ajeno, Susan Sontag se cuestiona:

¿Cuál es el objeto de exponerlas? ¿Concitar la indignación? ¿Hacernos sentir «mal»; es decir, repugnancia y tristeza? ¿Para consolarnos en la aflicción? ¿Ver semejantes fotos es realmente

necesario, dado que estos horrores yacen en un pasado lo bastante remoto como para ser inalcanzables al castigo? ¿Somos mejores porque miramos estas imágenes? ¿En realidad nos instruyen en algo? ¿No se trata más bien de que sólo confirman lo que ya sabemos (o queremos saber)? (40)

A pesar de que la fotografía puede mostrar directamente a los ojos del espectador el evidente padecimiento que sobrelleva alguien en determinada circunstancia, las preguntas son oportunas y se trasladan también a la experiencia en la vida real.

El ciudadano común siente que evidentemente no es él/ella quien sufre ni ninguna persona de su círculo afectivo. Entonces el despego, la resignación y la denominación de 'normal' o cotidiano se convierten en alimento para la injusticia y la inequidad. «Esto no me está ocurriendo a *mí*. No estoy enfermo. No me estoy muriendo. No estoy atrapado en una guerra» (Sontag, 2004, 40). Entonces generalmente hay dos opciones: ignorar o sentir una lástima simple y transitoria.

Explorarnos íntima y socialmente para tener otra manera de procesar el dolor del otro, requiere de la compasión y la empatía, las cuales pueden cultivarse a través de la imaginación narrativa y las emociones que desde allí se gestan. «Las emociones no nos dan la solución de los problemas, pero nos urgen a resolverlos» (Nussbaum, 1997, 103), entonces la empatía es una práctica social adormecida, inestable y temporal, que se debe activar a partir de la literatura, no para cambiar al mundo como tal, sino para permitir una reflexión más profunda sobre las formas de compresión social.

Respecto de esto, Sontag plantea:

El hecho de que no seamos transformados por completo, de que podamos apartarnos, volver la página, cambiar de canal, no impugna el valor ético de un asalto de imágenes. No es un defecto que no seamos abrasados, que no suframos lo suficiente, cuando las vemos. Tampoco se supone que la fotografía [o la misma obra literaria] deba remediar nuestra ignorancia sobre la historia y las causas del sufrimiento que selecciona y enmarca. Tales imágenes no pueden ser más que una invitación a prestar atención, a reflexionar, a aprender, a

examinar las racionalizaciones que sobre el sufrimiento de las masas nos ofrecen los poderes establecidos. (Sontag, 2004, 51)

Por otro lado, en relación con las obras literarias, «la sensibilidad trágica induce al lector a entrometerse, con una aguda combinación de identificación y piedad, en aquellas vidas donde las circunstancias han contribuido a crear obstáculos» (Nussbaum, 1997, 128). No obstante, para ello «debo estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo. [...] pude haber sido yo, y así me hubiera gustado que me trataran» (Nussbaum, 2005, 124). Bajo esta premisa opera la empatía, pues solamente cuando me entrego a la obra en su experiencia sensible y me pongo en el lugar del otro, soy capaz de ampliar mi perspectiva y comprensión.

Con base en todo lo expuesto anteriormente, se podría pensar que un aula de clase preocupada por la literatura y la formación ciudadana, debe promover las capacidades empáticas y compasivas de sus estudiantes, al mismo tiempo que le permite adquirir habilidades lectoras, Nussbaum lo propone de esta manera:

Deberían ir de la mano la lectura empática y la lectura crítica, en la medida en que nos preguntemos cómo se está distribuyendo y enfocando nuestra simpatía. Aprendemos algo sobre el texto cuando formulamos estas preguntas críticas: captamos su estructura interna con una nueva agudeza, y hacemos más precisa nuestra relación con él. (Nussbaum, 2005, 136)

En conclusión, la literatura como aliada directa en la formación de ciudadanos se plantea como una de las maneras más enérgicas de comprensión humana, pues las experiencias literarias basadas en el cuestionamiento y reflexión de los intereses humanos, en la lectura como transacción significativa y en el estímulo constante del desarrollo de la empatía, posibilitan el escrutinio de valores íntimos y sociales, una práctica urgente para lograr la justicia, la fraternidad y el respeto por lo diferente en la ciudadanía universal.

Capítulo 3

Anzaldúa: puentes y fronteras ciudadanas

En este capítulo pretendo abordar a la escritora chicana Gloria Evangelina Anzaldúa como puente para pensar en ciudadanía desde un escenario pedagógico de nivel universitario o educación media. Me centraré específicamente en comprender su obra, poco conocida en el contexto, como mecanismo que catapulta el desarrollo de las habilidades ciudadanas discutidas en los anteriores apartados (especialmente desde Nussbaum). Analizo, asimismo, su propuesta literaria y feminista como una ruta para pensar en historia, cultura y género, aspectos imprescindibles de reflexión en la construcción de ciudadanos.

La escogencia de una autora tan poco conocida y alejada del canon literario tanto universal como hispanoamericano, se debe; primero, a mi admiración por una mujer que desafió en muchos sentidos las imposiciones. Anzaldúa es, para mí, una mujer que desató a la fuerza muchas de las cuerdas que la ataban por pertenecer –desde varios ángulos- a una minoría y que además la invisibilizaban y silenciaban. En segunda instancia, considero que su pregunta por la Historia es trascendental en su trabajo, pues lo concibo como una manifestación de escudriñamiento que nos falta a muchos individuos hoy. Cuando Anzaldúa se pregunta por su Historia como mujer y chicana, devela en verdad una historia de los vencidos, de los callados y oprimidos, se trata de una historia que no es solo suya, sino de todos, así invita al cuestionamiento y eso la hace preferentemente atrayente para mí, en el sentido de que podría generar preguntas fundamentales sobre mí y sobre el otro, sobre las maneras en que nos relacionamos entre sí.

Me basaré principalmente en dos de sus textos: “La prieta” (1988) y *Borderlands/La frontera* (1987). El primero, publicado en *Esta Puente, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* -una antología de textos escritos por mujeres no estadounidenses pero ciudadanas de este país-; y el segundo, uno de los libros más reconocidos de la escritora y en el que sintetiza gran parte de su pensamiento feminista, político y cultural. Ambos textos son

experimentos textuales híbridos en donde se fusiona el ensayo, la autobiografía, la poesía, y otros géneros.

3.1 Anzaldúa: ciudadana invisibilizada/ciudadana del mundo

Gloria Anzaldúa nace en Texas en 1942, específicamente en Jesús María, un asentamiento rural en el Valle del Río Grande, el mismo río que separa Estados Unidos de México por el sureste. Creció, como la mayoría de personas de esta zona fronteriza, sometida a una cultura ajena, ignorante de su historia y, como ella misma lo señala en muchos de sus textos, «deslenguada» por la imposición del inglés. Lejos de resignarla, estas condiciones la impulsaron en la búsqueda de nuevas formas de comprenderse como mujer, chicana, lesbiana y escritora.

«*I am a border woman*»⁴ (Anzaldúa, 1987, 17) se autoproclama a sí misma haciendo referencia a que fue una mujer siempre al margen no solo de una frontera física, sino también en cuestiones sexuales, raciales, culturales y lingüísticas.

Anzaldúa fue, en diferentes momentos de su vida, la ciudadana de baja intensidad que describe O'Donnell, en la que es usual «la denegación de derechos liberales a (casi siempre, pero no exclusivamente) los sectores pobres o desposeídos» (1993). Según ella, la discriminación, injusticia e invisibilización, características de este tipo de ciudadanía y que fueron una constante en su existencia, son el producto de una ignorancia impuesta por quienes tienen el poder sobre las minorías y por la incuestionable sumisión de estas últimas. Se trata de una ignorancia que no permite ver con claridad, que genera barreras y aislamiento. «*Ignorance splits people, creates prejudices. A misinformed people is a subjugated people*»⁵ (Anzaldúa, 1987, 108).

Con terquedad y decisión cuestionó todo aquello que se le impuso por tradición familiar o social. En esto, la temprana muerte de su padre fue trascendental, pues

⁴ [Soy una mujer de fronteras.] Estas y otras citas en inglés a lo largo del texto, son traducción de la autora.

⁵ [La ignorancia divide a la gente, crea prejuicios. Un pueblo mal informado, es un pueblo subyugado.]

a partir de allí reconocería en el feminismo una nueva manera de comprender todas las dimensiones de su ser. La pérdida paterna⁶ «destruyó irrevocablemente el mito de que existía una figura masculina que me cuidaría» (1988), expresa la escritora, y justamente allí toma forma su nuevo camino. Su insatisfacción respecto de la condición femenina y otras situaciones injustas en su sociedad, hizo brotar en ella un alma inquieta que no dejó de moverse hasta el 5 de mayo de 2004, día de su fallecimiento por complicaciones diabéticas.

«Fui muy hiconica. Era indiferente a muchos valores de mi cultura. No me dejé de los hombres. No fui buena ni obediente» (Anzaldúa, 1987, 37). Esta rebeldía le provocó constantes reprensiones por parte de su madre, pues no ser una niña/mujer buena y dócil, pasar horas sumergida en la lectura y la pintura, y abandonar su hogar e ir a estudiar en la universidad fueron prácticamente choques en contra de su cultura. Sin embargo, precisamente fue la constante desobediencia, curiosidad y reflexión, lo que le permitió encontrar intimidad y una escritura profunda y compleja.

To this day I'm not sure where I found the strength to leave the source, the mother, disengaged from my family, mi tierra, mi gente, [...]. I had to leave home so I could find myself, find my own intrinsic nature buried under the personality that had been imposed on me.⁷ (38)

De otro lado, debido al constante desplazamiento de ella y su familia para trabajar en fincas de algodón, Anzaldúa asistió de manera regular a sus primeros años de estudio, pero nunca dejó la escuela hasta graduarse. Después obtuvo su título de maestría en *English and Education* y por varios años se desempeñó como maestra de secundaria y de universidad. También obtuvo título de doctorado en Literatura comparativa de la Universidad de Texas y murió antes de concluir su tesis doctoral de la Universidad de Santa Cruz.

⁶ El padre de Anzaldúa sufre un aneurisma en la aorta mientras conduce, y fallece en este accidente.

⁷ [Hasta el día de hoy no estoy segura de dónde encontré la fuerza para abandonar el origen, la madre, separarme de *my family, my land, my people* [...]. Tuve que irme de casa para encontrarme a mí misma, encontrar mi naturaleza intrínseca que estaba oculta bajo la personalidad que se me había impuesto.]

El paso por la academia, especialmente por la universidad, fue fundamental para abrirse espacio en el ámbito intelectual hacia la década de los 80's, pues en ese momento «el tipo de escritura y de trabajo realizado por las mujeres del feminismo marginal en México no es de fácil acceso; han producido, pero no dentro de los canales más visibles y académicos» (Belausteguigoitia, 2009). Esto provoca que la escritora en un comienzo sea recibida con cierto tipo de barrera, pues no solo la preferencia intelectual de la época opacaba su trabajo, sino las mismas condiciones sociales, pues en esos momentos Anzaldúa ya se declaraba no solo chicana, sino «mujer de color, feminista, y también jota⁸ -*queer*-» (Ibídem).

Esas declaraciones llevarían a la escritora a una constante lucha social en contra del sexismo, el racismo, la homofobia y otras formas de discriminación. Esta lucha se refleja en su escritura en la medida que invita a crear otras maneras de comprensión íntima y social. Fue una mujer que enfrentó de manera inteligente su condición homosexual, pobre, mestiza, campesina, así como también su desarraigo cultural indígena y la mutilación de su lengua materna. «Yo ando por la cuerda floja con facilidad y gracia. Me extendo sobre los abismos» (1988). No temió caerse, se enfrentó al vacío y construyó un pasadizo para pasar al otro lado, al lado de la fraternidad. Anzaldúa construye un puente no solo para ella sino para otros seres humanos a través de su escritura, tan híbrida como ella misma.

3.2 Una escritura híbrida, tejida con muchos hilos

A Anzaldúa le interesa todo lo referente a la cultura chicana, a su mestizaje mexicano, indígena y español, a la condición de mujer en su sociedad, y aborda estos temas de manera fusionada en la mayoría de sus obras, pues es a través de este lente que comprende y vive el mundo.

Su escritura es difícil de definir y catalogar en tanto que mezcla historia, política, poesía, mito, narrativa, anécdotas, canciones populares y autobiografía. Traspasa

⁸ Homosexual en México.

las fronteras de los géneros literarios, ondea constantemente entre lo íntimo, lo popular, lo mítico e histórico, y lo hace de manera intencionada. Al referirse a su método de escritura, expresa su propósito de llegar a diferentes lectores y su deseo de hacerlo «*through different media, through poetry, fiction and through theory because each of these genres enriches the others*»⁹ (Anzaldúa, 1987, 236). Lo anterior ha desencadenado el hecho de que su obra sea leída desde diversas áreas del conocimiento. Los estudios de género, culturales, políticos y literarios son algunos campos que la abordan, y aunque para este caso particular sus textos se revisan desde lo literario, es importante señalar que es precisamente allí donde es menos conocida.

Pese al énfasis literario de este estudio, a lo largo del mismo, el lector podrá observar que a menudo se mezclan esas otras áreas porque no hay una zona que las delimite. Su escritura está atravesada por la interdisciplinariedad y esto constituye una enorme riqueza que no se puede pasar por alto. De hecho, es en gran parte esta característica la que hace de la obra de Anzaldúa un puente para la formación de ciudadanos, en la medida que puede llegar al lector por cualquiera de sus vertientes.

«*My whole struggle is to change the disciplines, to change the genres, to change how people look at a poem, at theory or at children's books. So I have struggle between how many of these rules I can break and how I can still can have readers read the book without getting frustrated*»¹⁰ (Anzaldúa, 1987, 233). Esta característica se da en toda su obra, si bien está permeada por diferentes situaciones, personales y sociales, que le permiten generar textos mezclados; además tiene, como escritora, propósitos concretos para el lector de su obra, pues

⁹ [a través de diferentes medios, a través de la poesía, la ficción y a través de la teoría, porque cada uno de estos géneros enriquece a los otros]

¹⁰ [Toda mi lucha tiene que ver con cambiar las disciplinas, cambiar los géneros, cambiar la forma en que la gente percibe un poema, la teoría o los libros infantiles. Mantengo una lucha entre cuántas de estas reglas es posible romper y aun así tener lectores que lean el libro sin sentirse frustrados.]

pretende impregnarlo de su hibridez y generar otras maneras de experimentar el texto.

Dentro de esta propuesta híbrida, considero que la autobiografía es el hilo conductor de su obra, ya que le permite crear vertientes y conexiones escriturales que apuntan a develar otra manera de comprender historia, intimidad y teoría. La autobiografía, como género literario, es un tema amplio y complejo, por tratarse de un tipo de texto fronterizo con el diario, las memorias o relatos etnográficos, entre otros, sus conceptos han sido amplios y variados desde tiempos remotos. Para este caso, me interesa contemplar, en primera instancia, al texto autobiográfico como memoria. De acuerdo con Molloy (1996), la autobiografía es:

Una re-presentación, esto es, un volver a contar, ya que la vida a la que supuestamente se refiere es, de por sí, una suerte de construcción narrativa. La vida es siempre, necesariamente, relato: relato que nos contamos a nosotros mismos, como sujetos, a través de la rememoración. (16)

En este sentido, los textos de Anzaldúa son un tejido atravesado de comienzo a fin por el hilo de la remembranza y la evocación; su vida, que aparece a manera de fragmentos e intermitentemente a lo largo de toda su obra, es precisamente el armazón de su propuesta escritural. La Historia, la teoría, la poesía y la mitología traspasan su vida, la han penetrado profundamente.

Por estas razones la autobiografía se convierte en un discurso interdisciplinar que recoge insumos y preguntas de diferentes disciplinas. Es un puente, un lugar textual híbrido, «*autobiography promises to touch the ground that connects many of the fractures that have divided our body: body and mind, desire and logos, land and progress, identity and difference, science and art, poetry and thinking*»¹¹ (Borrero, 2005, 30). Estas conexiones surgen naturalmente en Anzaldúa, pues su escritura no se cataloga en un género específico, va y viene, su vida agitada e inconforme se traslada al acto mismo de escribir. La autobiografía le permite tejer cuidadosamente

¹¹ [la autobiografía promete tocar el lugar que conecta muchas de las fracturas que han dividido a nuestro cuerpo: cuerpo y mente, deseo y logos, tierra y progreso, identidad y diferencia, ciencia y arte, poesía y pensamiento.]

textos que se cruzan con retazos íntimos, sociales y culturales que no desequilibran, sino que enriquecen el texto y lo expanden.

Una de las tensiones evidentes en la escritura de Anzaldúa es que su obra oscila entre el ensayo académico y la literatura. Se trata de una pugna equilibrada que absorbe la vida oscilante y diversa de Gloria, pero que a la vez le permite asumir posturas críticas y argumentos frente al feminismo, la política, la democracia, la discriminación, entre otros temas, que son unificados a través de la autobiografía.

Lo anterior correspondería también a una manera de resistencia a las epistemologías dominantes en las que se vio sumergida Anzaldúa, pues fue una mujer de color, de tercer mundo, lesbiana, pobre y sin nombre, tratando de alzar su voz para ser escuchada no solo en la comunidad ciudadana sino en la academia de los Estados Unidos. De modo que esta forma de escritura híbrida entre la autobiografía y el ensayo podría tratarse de un fenómeno asociado a su resistencia femenina y feminista, convirtiéndose en una estrategia para hacerse un nombre y una voz, en un mundo en donde no los tiene. De acuerdo con Nancy Miller en Anderson:

While men have tended to stake their critical authority on an 'overweighted' relation to theory and to disregard their relation to the personal, feminism has 'interrogated' how knowledge is produced and has developed an understanding of the personal as itself theoretical. The point, therefore is to not offer the personal and the theoretical as contrasting and mutually exclusive modes, but to see their implication in each other. For Miller personal criticism becomes a way of exposing the basis of critical and theoretical writing; it stages the critic's relation to the ideas: "By turning its authorial voice into a spectacle, personal writing theorizes the stakes of its own performance: a personal materialism. Personal writing opens up an inquiry on the cost of writing –critical writing or theory- and its effects".¹² (125)

¹² [Mientras que los hombres han tendido a justificar su autoridad crítica en una relación "de sobrepeso" con la teoría y a no tener en cuenta su relación con lo personal, el feminismo ha 'interrogado' cómo el conocimiento es producido y ha desarrollado una comprensión de lo personal en sí mismo como teórico. El asunto entonces, es no presentar lo personal y lo teórico como modos contrastantes y mutuamente excluyentes, sino ver la implicación que tiene el uno en el otro. Para Miller, el término 'crítica personal' se convierte en una forma de exponer y cuestionar las bases de la escritura crítica y teórica, esta pone en escena la relación del crítico para con las ideas: "al convertir

Con base en lo anterior, esta brecha que se rompe entre pensamiento y sentimiento, razón y emoción, significa también que una de las críticas que ha hecho el feminismo a la construcción de conocimiento, es que no debe estar desligado de la vida misma. Se trata de un reconocimiento a la capacidad doble e interconectada de sentir y pensar, intuir y teorizar, de imaginar y reflexionar, que en la obra de Anzaldúa es una marca constante.

De otro lado, la autobiografía no es solo un ejercicio de remembranza personal, «a la vez es una conmemoración ritual, donde las reliquias individuales se secularizan y se re-presentan como sucesos compartidos» (Molloy, 1996, 20). Por eso la voz de otras minorías, de otros chicanos, de otras mujeres, también se cuela esporádicamente en los textos de Anzaldúa; incluso la voz de cantantes de corridos y de canción social alimentan su escritura. Esto, siguiendo con Molloy, «tiene la ventaja de captar la tensión entre el yo y el otro, de fomentar la reflexión sobre el lugar fluctuante del sujeto dentro de su comunidad, de permitir que otras voces, además de las del yo se oigan en el texto» (Ibídem).

Esta característica hace que la obra de Anzaldúa se pueda percibir como un tejido compuesto por muchos hilos que facilitan la comprensión humana, ya que la entrada de la voz del otro permite, a la vez, la entrada de la voz del lector quien, a través de la imaginación y la empatía, puede reconocer en sus textos una especie de conciencia colectiva, en la que independientemente de si hace o no parte de un grupo minoritario víctima de la estigmatización o señalamiento, es llamado a escuchar a los que no han tenido voz y a mirarse a sí mismo como sujeto social que día a día se interrelaciona con otros seres humanos, diferentes y diversos.

Para cerrar esta parte, es preciso aclarar que aunque la autobiografía marca una ruta tan significativa en el proceso escritural de Anzaldúa, esta no se establece como género literario predominante. En lugar de ello la concibo como una estrategia escritural que permite establecer puentes entre teoría, historia y cultura. A través de

la voz autorial en un espectáculo, la escritura personal teoriza la apuesta de su propio performance: un materialismo personal. La escritura personal es una investigación sobre el costo de la escritura – tanto la escritura crítica como la teoría- y sus efectos”].

esta estrategia, se puede comprender a una Anzaldúa que nace en la frontera, pero se pregunta por el territorio y su historia; que se reconoce chicana pero cuestiona profundamente sus raíces; que se declara lesbiana, pero aborda su homosexualismo como conflicto cultural y social. En síntesis, a través de sus textos se contempla a una Anzaldúa que pertenece a una cultura y grupo social específicos, pero que delibera sobre la humanidad.

Por otro lado, la escritura para Anzaldúa es importante porque le permite decir, porque no la relega al silencio como lo hizo en muchas ocasiones su propia cultura. «Escribo porque tengo que escribir, porque tengo más miedo de no escribir» (Anzaldúa, 1988). Evidentemente teme callar, no dudar, resignarse; entonces escribe porque busca una emancipación que comienza en lo íntimo y termina en lo colectivo.

¿Por qué me siento tan obligada a escribir? Porque la escritura me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da. Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él. Escribo porque la vida no apacigua mis apetitos ni el hambre. Escribo para grabar lo que otros borran cuando hablo, para escribir nuevamente los cuentos malescritos acerca de mí, de ti. Para ser más íntima conmigo misma y contigo. (Ibíd.)

No es una escritura egoísta, no escribe sobre sí misma de manera inescrutable, ni cae en el lamento, sino que trasciende para tocar al otro y lo incita al cambio. Su escritura invita a «comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades» (Nussbaum, 2005, 118).

A través de su vida, comúnmente relegada y criticada, Anzaldúa teje lazos de fraternidad con el lector para comprender el sufrimiento de otros que también aman, sufren y sueñan con un lugar para ser en el mundo. Por esto en muchas ocasiones

su tono es fuerte, decidido y exigente. Un tono que proviene de su más importante modelo femenino como escritora: la Llorona, el personaje mítico.

Anzaldúa no se refiere precisamente a la figura tradicional de la Llorona, que es mala madre, mala esposa y en general una mala mujer, sino a una que ella misma ha transformado. Tras comprender que esta imagen ha sido impuesta convenientemente por el patriarcado, y por el pensamiento colonial, la escritora invita a pensar a la Llorona desde antes de esta concepción, remitiéndose a la mitología para reconstruirla como un ser fuerte, que no llora resignadamente sino que invita a empoderarse. «El llanto [de la Llorona] no es melancólico, sino más bien el grito de ¡adelante!, de la revolución, de protesta, el grito de la resistencia [...] con su grito, nos da permiso a nosotras de gritar, de protestar de hablar» (Entrevista a Anzaldúa -Joysmith, C- , 1993).

Bajo esta perspectiva, la escritora no vuelve solo a sus antepasados indígenas, sino que ahonda específicamente en el papel ancestral de la mujer y sus maneras de resistencia. En este sentido la Llorona es una reconstrucción de su legado mítico, pues la escritora se basa en la persistencia indígena femenina como parte esencial de su identidad. «The Aztec female rites of mourning were rites of defiance protesting the cultural changes which disrupted the equality and balance between female and male, and protesting their devotion to a lesser status, their denigration»¹³ (Anzaldúa, 1987, 43).

Así el lamento de la Llorona, como el de las mujeres indígenas de sus antepasados, es un lamento no de resignación ni de profunda tristeza, sino de tenacidad y protesta. Desde la perspectiva que invita a conocer Anzaldúa, se comprende que el llanto de la Llorona se relaciona con el de las mujeres ancestrales que en rechazo a la imposición patriarcal de lo masculino (que cortó la relación

¹³ [Los ritos aztecas femeninos de duelo eran ritos de desafío que protestaban contra los cambios culturales que estaban acabando con la igualdad y el equilibrio entre lo femenino y lo masculino, y protestaban por su descenso a una condición inferior, su denigración.]

simbiótica entre naturaleza y cultura, así como la armonía entre hombres y mujeres) conciben el llanto como un despertar a la memoria que las invita a seguir luchando.

Vemos entonces, cómo la escritura en Anzaldúa es en todo momento «un acto político [...] y de construcción de identidad» (Ramírez, 2005). Su pensamiento se evidencia claramente en su postura frente a la vida, frente a las minorías y las maneras de convivir con la diferencia, a la vez que estimula el cuestionamiento sobre la identidad, no solo mexicana y chicana, sino americana e hispanoamericana.

¿Qué significa ser mestizo? ¿Cómo nos ha permeado culturalmente este mestizaje a los americanos, y a los hispanoamericanos en específico? ¿Nos identificamos plenamente en un territorio físico, mapa o límite geográfico? ¿Cómo hemos recibido los conocimientos que nos llegan por colonización, tradición o herencia? ¿Cuál es el papel de la mujer en la construcción de identidad de un pueblo? ¿Qué actitud adoptamos frente a los discursos sobre género en la sociedad actual? Estas y otras preguntas, que resultan de la lectura de Anzaldúa, son precisamente los cuestionamientos que deberían atravesar constantemente el escenario pedagógico actual, si se pretende formar una ciudadanía comprometida con el otro.

Esto me lleva a afirmar que en la escritura, Anzaldúa encontró una voz para expresarse, pero también, hasta el día de hoy, muchos oídos para confabularse. Pertenecer a una minoría opacada e invisible resulta ser una condición que comparte con muchos individuos de la sociedad actual, ciudadanos que intentan abrirse espacio para ser, para existir. La escritura que resulta de su vida desde los límites abre espacio a la empatía. Sus textos pueden ser pensados como puentes que permiten cuestionarse por las historias no visibilizadas a nivel individual y social. Sus textos son dispositivos que nos permiten vernos y ver al otro a través de ella misma; no se trata de la vida de ella, sino de la vida de todos manifestada a través de su escritura.

Por otro lado, quiero abordar ahora cómo ha sido la acogida de los textos de Anzaldúa en el ámbito literario y académico. En general su obra ha venido ganando recepción hoy en día, pues ha llegado no solo a la comunidad chicana, feminista o lesbiana. La transdisciplinariedad de su trabajo ha permitido que se aborde desde diversas áreas del saber en universidades y otros escenarios académicos en todo el mundo; sin embargo en sus inicios hubo cierta resistencia, que aún hoy no ha desaparecido del todo.

Para comprender lo anterior, debemos devolvemos a sus inicios. Su trabajo surgió oficialmente en la década de los 80's y nace como reacción

a un tipo de feminismo que, aunque tuvo muchos logros, en relación con sus poderes de representación nos salió demasiado prescriptivo y sancionador. Las mujeres de color se separan en la década de los ochenta del feminismo hegemónico y de las clases medias americanas y anglosajonas, pues son evidentes dos cosas: que a las mujeres no nos unen las mismas características: ni las que se vinculan a la discriminación, ni las que nos definen como mujeres; la segunda tiene que ver con las diversas luchas y discursos que se generan a partir de las filiaciones de clase, color y sexualidad. (Belausteguigoitia, 2009)

Este suceso marcó, entonces, el desarrollo de una nueva postura ante la vida por parte de mujeres, especialmente de las marginadas. Anzaldúa se sitúa dentro de este grupo y presta su voz no solo para quienes enfrentan su misma condición, sino para todos esos otros, que aunque diferentes de ella están invisibilizados en el mundo. Forzosamente tuvo que abrirse camino en medio de una teoría blanqueada, impuesta y patriarcal que aplaudía su sociedad.

Refiriéndose específicamente a México, Marisa Belausteguigoitia, interesada en el estudio de género y cultura al sur y norte de este país, expone que:

Nos hemos llenado de teóricas feministas francesas, inglesas, norteamericanas, australianas y a través de ellas hemos logrado comprender todo tipo de formas del ejercicio del poder y de integración de sistemas de significación simbólicos, fálicos, imaginarios, textuales, discursivos. Anzaldúa crea sentido y crea teoría de otra manera, desde otro cuerpo, desde otra vida. (2009)

Este reconocimiento ha catapultado en buena medida el pensamiento y obra de Gloria Anzaldúa y otras escritoras en condición de exclusión, pues establece un rompimiento con el feminismo impuesto e importado, aunando las causas feministas con la necesidad de analizar su cultura, no bajo parámetros foráneos, sino dentro de sí misma, cuestionándola y juzgándola para comprender la identidad.

Anzaldúa es una escritora conocida en el ámbito de los estudios culturales y de género, pues es principalmente leída en estos enclaves académicos y más bien poco en círculos literarios. Sobre la manera en que es abordada su obra, ella misma reconoce (refiriéndose a *Borderlands/La frontera*, pero entre líneas sucede de manera generalizada en toda su obra) que a menudo su obra es leída de manera fragmentada por profesores y críticos, y se le ha dado prioridad a esos apartados que abarcan específicamente el mestizaje y los avatares en la frontera en Texas, pero «*the angrier parts [...] are often ignored as they seem to be too threatening and too confrontational*»¹⁴ (1987, 232). Por ejemplo, apartados que de manera directa critican la autoridad americana impositiva y arbitraria: «*The dominant white culture is killing us slowly with its ignorance. By taking away our self-determination, it has made us weak and empty*»¹⁵ (Anzaldúa, 1987, 108) Y sobre todo los que constantemente llaman a la duda, al desacuerdo y al cambio, como:

Debajo de mi humillada mirada está una cara insolente lista para explotar. Me costó muy caro mi rebeldía —acalambrada con desvelos y dudas, sintiéndome inútil, estúpida e impotente.

Me entra una rabia cuando alguien —sea mi mamá, la Iglesia, la cultura de los anglos— me dice haz esto, haz eso sin considerar mis deseos.

[...] Pero he crecido. Ya no sólo paso toda mi vida botando las costumbres y los valores de mi cultura que me traicionan. También recojo las costumbres que por el tiempo se han probado y las costumbres de respeto a las mujeres.

¹⁴ [las partes más rabiosas [...] suelen ser ignoradas, ya que se perciben como demasiado amenazantes y polémicas.]

¹⁵ [La cultura blanca dominante nos está matando lentamente con su ignorancia. Al eliminar nuestra autodeterminación, nos ha dejado débiles y vacíos.]

*But despite my growing tolerance, for this Chicana la guerra de independencia is a constant.*¹⁶ (37)

Es precisamente este temor de los lectores a enfrentar la amenaza y confrontación, lo que ha opacado en mayor medida el carácter pedagógico de su obra. Esto es lo que la ha hecho poco deseable y hasta peligrosa en círculos que no están marcados por el feminismo o los estudios culturales; los cuales terminan fragmentando una obra que, pienso, no es apta de separaciones. No se pueden privilegiar unos aspectos y omitir otros porque ningún contenido o apartado está puesto por azar, hace parte de un todo, incluso la rabia y la rebeldía.

De lo anteriormente expuesto, surgen algunas preguntas: ¿Por qué una autora como Anzaldúa se lee poco en círculos literarios en general, relegada comúnmente a comunidades feministas? ¿Por qué lectores y ciudadanos en formación suelen mantenerse al margen de la rabia del otro oprimido? Una verdadera educación ciudadana no se desarrollará plenamente hasta no perder el miedo a escuchar la rabia del otro, hasta no permitir la entrada de otros discursos, otras preguntas y otras estéticas; hasta no romper con los rótulos estrictos que separan las luchas literarias, de las sociológicas, de las de género y de las políticas, lo cual debilita nuestra fuerza, nuestra rabia y nuestra necesidad de cambio.

3.3 *Borderlands/La frontera* y “La Prieta”: Movilización a la ciudadanía

En esta parte pretendo abordar los dos textos de la obra de Anzaldúa, mencionados al comienzo de este capítulo, como mecanismos que estimulan la comprensión de la diversidad humana, y por ende permiten desarrollar habilidades que promueven una vida en sociedad fraterna y justa, a través de la re-significación que Anzaldúa hace de la frontera. Comenzaré contextualizando cada uno de los textos.

¹⁶ [Pero a pesar de mi creciente tolerancia, para esta chicana *the war of the independence* es una constante.]

“La prieta”

“La prieta” es un escrito corto que muchos, incluso la autora dentro del mismo, ha denominado como un ensayo. Está escrito originalmente en inglés y fue traducido al español por Ana Castillo y Norma Alarcón, también editoras del libro en este idioma (*Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos*), donde se incluye este y otro texto de su autoría. Para este caso se trabajó la versión traducida al español.

El texto comienza con un profundo aire autobiográfico que se mantiene de forma intermitente, en especial durante las primeras páginas, pero nunca desaparece a lo largo de todo el texto. Referencias a su nacimiento y recuerdos sobre su niñez-pubertad son la entrada que se ofrece al lector. Su abuela, su padre, su mamá y hermanos atraviesan el relato puntual y directo con que Anzaldúa aborda las experiencias de su hogar y de los campos de algodón donde trabajó junto a su familia.

Al poco tiempo de comenzada la lectura, la poesía comienza a asomarse entre párrafo y párrafo. Pequeños poemas, que por un pie de página sabemos son inéditos de la autora, van apareciendo mientras que a la vez y de manera constante, el tono cambia y el ritmo acelera o desacelera según su propósito, Anzaldúa narra, critica, reflexiona, argumenta, propone y protesta.

En medio de este juego de escritura el lector se adentra en el «mundo zurdo» de Anzaldúa. Conoce el yugo patriarcal de su madre impuesto en ella, el tabú por los temas femeninos en la época, la vergüenza por ser pobre, la temprana discriminación en el colegio, los dolores de una enfermedad cercana a la muerte, sus primeras experiencias sexuales con chicos, su declaración homosexual, el rechazo familiar por su condición, y finalmente su proclamación de lealtad hacia el mundo entero, especialmente hacia los grupos reducidos al límite, aquellos que por un motivo u otro se enlistan como ‘raros’. Asimismo el lector encuentra ideas brillantes y argumentos sólidos frente a temas como el feminismo, el racismo, el prejuicio cultural, el patriarcado y la fraternidad social.

Ella es la prieta, una piel oscura, una sangre mulata, la marca de lo indígena. Esta primera etiqueta fue una marca para siempre en su existencia, luego vendrían las demás. En el texto, los últimos apartados están cargados de una potencia mucho más argumentativa que narrativa o poética, en donde la escritora hace un llamado a la liberación: invita a abandonar la frontera como la condición limitante, y cruzar el puente que comunica con lo diferente y extraño.

Abandonar la frontera para cruzar el puente es un llamado a la movilización humana, al cambio, a la comprensión y la justicia social. Cruzar el puente es encontrarse en un lugar en que es posible reconocerse a sí mismo y al otro, pero a la vez comprenderlo y entablar lazos fraternos; es posibilitar que el miedo y la vergüenza por pensar o vivir diferente se eliminen de las comunidades que habitamos; es fortalecer el vínculo humano para vivir en paz y armonía social donde la diferencia del otro no me impida tratarlo con respeto:

No puedo descontar el hecho de que miles se acuestan diariamente con hambre. Los miles que hacen el atontecedor trabajo de mierda ocho horas diarias toda su vida. Los miles a quienes matan y golpean todos los días. Los millones de mujeres a quienes han quemado, los millones a quienes han violado. ¿Dónde está la justicia para esto? No puedo reconciliar el ver a un niño golpeado con la creencia de que escogemos lo que nos sucede, que creamos nuestro propio mundo. No puedo resolver esto en mí misma. No sé. Sólo puedo especular, tratar de integrar las experiencias que he tenido y atestiguado y tratar de buscarle el sentido a la violencia que nos hacemos uno al otro. En breve, trato de crear una religión en mis entrañas, y no desde lo externo. Trato de hacer las paces con lo que me ha sucedido, con lo que es el mundo, y con lo que debe ser. (1988)

Borderlands/La frontera

Por otra parte tenemos *Borderlands/La frontera*. Este libro, a diferencia de “La prieta”, es mucho más extenso, no solo por el número de páginas, sino por las temáticas y las formas textuales que aborda. Está compuesto por dos secciones, una narrativa y otra poética. Para este trabajo me interesa hablar especialmente de

la sección narrativa, compuesta por siete capítulos: *The Homeland*, *Aztlán/El otro México*, *Movimientos de rebeldía* y *las culturas que traicionan*, *Entering into the Serpent*, *La Herencia de la Coatlicue*, *How to tame a wild tongue*, *Tlilli Tlapalli: the Path of the Red and Black Ink*, y *La conciencia de la Mestiza/Towards a new consciousness*.

Las dos partes del libro y todos los capítulos del mismo están escritos en una lengua híbrida, en una especie de *spanglish*. El lector se encuentra tanto con pasajes totalmente en inglés, como con apartados -generalmente poemas- en español; y a la vez, con fragmentos que juegan indiscriminadamente entre las dos lenguas al mismo tiempo. Sin embargo, el lector evidenciará que predomina el inglés en la mayor parte de la obra.

Esta particularidad en el estilo de escritura de Anzaldúa cumple un propósito esencial en la experiencia lectora: incomodar nuestro monolingüismo, llevarnos a la frontera lingüística, y de ahí, a otras más. Esta incomodidad, que cuestiona al lector que se mueve más plácidamente en una de las dos lenguas y lo pone en la situación de esforzarse para comprender todo lo que allí se expone, puede llegar a ser una especie de reto ciudadano. Implica entender, o tratar de imaginar, o por lo menos sentir la confusión de las personas que por circunstancias políticas, de colonización o de desplazamiento, tienen que comunicarse en una lengua que no es la suya; y de esa manera, ponerse en su lugar.

A la vez, este recurso estilístico y lingüístico permite vivenciar la situación específica de Anzaldúa, a quien se le impone el inglés como autoridad; pero que a través de la estrategia poética de mezclar lenguas, desafía la lengua impuesta, retornando a sus raíces mexicanas, borradas casi por completo cuando surgió la frontera y ella quedó 'del lado de allá'. A través de la indagación y resistencia, Anzaldúa recupera estas raíces, para al fin reconocer que no le interesa ser aceptada ni en un lado, ni en otro, sino que se reconoce como mestiza.

Desde los primeros capítulos de *Borderlands/La frontera* el lector puede ver la mezcla de tonos, ritmos e intenciones diferentes, previamente señalados sobre su escritura.

Not me sold out my people but they me. Because of the color of my skin they betrayed me. The dark-skinned woman has been silenced, gagged, caged, bound into servitude with marriage, bludgeoned for 300 years, sterilized and castrated in the twentieth century. For 300 years she has been a slave, a force of cheap labor, colonized by the Spaniard, the Anglo, by her own people (and in Mesoamerica her lot under the Indian patriarchs was not free of wounding). For 300 years she was invisible, she was not heard. Many times she wished to speak, to act, to protest, to challenge. The odds were heavily against her. She hid her feelings; she hid her truths; she concealed her fire; but she kept stoking the inner flame. She remained faceless and voiceless, but a light shone through her veil of silence. And though she was unable to spread her limbs and though for her right now the sun has sunk under the earth and there is no moon, she continues to tend the flame. The spirit of the fire spurs her to fight for her own skin and a piece of ground to stand on, a ground from which to view the world—a perspective, a homeground where she can plumb the rich ancestral roots into her own ample mestiza heart. She waits till the waters are not so turbulent and the mountains not so slippery with sleet. Battered and bruised she waits, her bruises throwing her back upon herself and they rhythmic pulse of the feminine. Coatloapeuh waits with her.¹⁷

¹⁷ [No fui yo la que vendí a mi pueblo, fueron ellos a mí. A causa del color de mi piel me traicionaron. La mujer de piel oscura ha sido silenciada, amordazada, enjaulada, condenada a la servidumbre en el matrimonio, aporreada por 300 años, esterilizada y castrada en el siglo XX. Durante 300 años ha sido una esclava, mano de obra barata, colonizada por el español, el anglo, por su propia gente (tampoco en Mesoamérica, bajo los patriarcas indígenas, su suerte estuvo libre de maltratos). Durante 300 años fue invisible, no fue escuchada. Muchas veces deseó hablar, actuar, protestar, desafiar. Las probabilidades han estado casi siempre en su contra. Ocultó sus sentimientos; ocultó sus verdades; ocultó su fuego; pero siguió alimentando la llama interior. Se quedó sin rostro y sin voz, pero una luz resplandecía a través de su velo de silencio. Y aunque era capaz de extender sus extremidades y aunque para ella ahora el sol se ha ocultado debajo de la tierra y no hay luna, ella sigue cuidando la llama. El espíritu del fuego la impulsa a luchar por su propia piel y un pedazo de tierra en qué pararse, una tierra desde la cual ver el mundo —una perspectiva, un lugar de origen donde ella pueda resembrar sus raíces ancestrales en su propio y amplio corazón de mestiza. Ella espera a que las aguas no sean tan turbulentas y las montañas no estén tan resbalosas con la lluvia. Golpeada y magullada ella espera, sus heridas la arrojan de vuelta a sí misma y al pulso rítmico de lo femenino. *Coatloapeuh* espera con ella.]

*Aquí en la soledad prospera su rebeldía.
En la soledad Ella prospera.*

(Anzaldúa, 1987, 33)

Borderlands/La frontera es una obra totalmente híbrida en cuestión de géneros literarios, y ampliamente diversa por las temáticas que en esta se desarrollan. La historia, los mitos, la condición femenina y la forma de vida de la gente chicana, son algunas de las temáticas recurrentes en la obra, las cuales se manifiestan de diversas maneras a lo largo de los capítulos, pues Anzaldúa se balancea entre el lenguaje académico y poético. La complejidad que se gesta en la totalidad de la obra como tejido textual, constituye uno de los trabajos más importantes de la escritora.

A esto se le suma el hecho de que en el libro, Anzaldúa sustenta su propuesta conceptual sobre la «nueva mestiza»; es decir, una nueva manera de comprender el mestizaje, que no solo se refiere a una mezcla de sangre, sino que, según ella, se da de muchas otras formas: a partir del género, la clase, la etnia, la cultura.

Anzaldúa propone una identidad que articule todos los déficits: los del color (prieta), los de la nacionalidad (ser mexicana), los de la lengua (deslenguada), los del origen (india), los de la sexualidad (*queer*) y propone una identidad híbrida, transnacional, una nueva mestiza que reubique y negocie sus diferencias. (Belausteguigoitia, 2009)

Dentro de los asuntos o temáticas más sobresalientes en el libro, se encuentra la Historia, especialmente la historia sobre el origen de la frontera; el problema de la discriminación por género, raza, clase social; el mito trasfigurado, repensado y originador de teoría; la intimidad femenina: lo que se cuenta y lo que se calla; el yugo patriarcal impositivo; las maneras de blanqueamiento de la cultura, entre muchas otras.

Este es un libro sesudo y juguetón a la vez, Gloria Anzaldúa deja ver su reflexión; su hondo trabajo sobre la cultura chicana, pero también su dinamismo para abordarlo. En medio de mitos, dichos populares, teoría, historia, poesía,

narrativa, corridos mexicanos y datos históricos, el libro deja una sensación de universalidad, de conexión. A pesar de la distancia geográfica entre Colombia y Texas, esta brecha es al mismo tiempo un puente que acerca a lo diferente y extranjero en la medida que permite pensar colectivamente problemas humanos y americanos ligados con algún tipo de discriminación; permite darnos cuenta de que estos son problemas universales.

A partir de esta contextualización, ahora trabajaré la idea de contemplar estas dos obras como mecanismos que llaman a la ciudadanía, bajo la idea de frontera de Anzaldúa.

Usualmente la frontera delimita, divide y separa, mientras que el puente liga, une y comunica. Aparentemente ejercen funciones opuestas; sin embargo, en la obra de Anzaldúa se logra entrever que puente y frontera dialogan entre sí casi hasta desdibujar sus marcadas diferencias.

La frontera desde el punto de vista ciudadano siempre nos está etiquetando, es un mecanismo de exclusión: se es una cosa u otra, se está de un lado o del otro (hombre-mujer, blanco-negro, niño-adulto, español-inglés, México-Estados Unidos, etc.). Mantener estas distinciones ha dado lugar a grandes vejámenes e injusticias. Por su parte el puente permite que una parte se relacione con otra, genera formas de comunicación entre elementos opuestos o alejados, podría pensarse como un espacio que da lugar al punto medio, desde el cual se pueden divisar ambos panoramas.

Para Anzaldúa la idea de frontera dialoga de manera cercana con la idea de puente, a tal punto que frontera, una vez se dismantela como mecanismo de separación y exclusión, se convierte en una especie de puente que comunica. A partir de la frontera física de su territorio, Gloria decide no quedarse en una identidad ni en otra, sino que decide habitar, a pesar de que también ha sido un lugar de herida y de crueldad, el territorio de la frontera como espacio que conecta. Es decir, lo que Gloria Anzaldúa hace es resignificar la frontera como un lugar híbrido, que se escapa siempre de definiciones fijas: a través de esta, ha encontrado un espacio

para ser chicana, lesbiana, escritora; un espacio para usar el *spanglish* y tomar tanto de una cultura como de la otra, elementos para reconstruir su identidad.

Esta frontera replanteada, invita a pensar en el funcionamiento de las fronteras individuales y sociales no solo en México o Texas, sino también en las fronteras entre el lector hispanoamericano y el mundo; así como en las fronteras entre seres humanos, y las fronteras que se han enfrentado en la vida individual. Movidas por los intereses de unos y la sumisión de otros, las fronteras son una realidad en la vida de los ciudadanos, e irrumpen cruel o fraternamente en su cotidianidad pues, «*the Borderlands are physically present wherever two or more cultures edge each other, where people of different races occupy the same territory, where under, lower, middle, and upper classes touch, where the space between two individuals shrinks with intimacy*»¹⁸ (Anzaldúa, 1987, 17).

Así, los textos de Anzaldúa invitan a pensar en las fronteras no como divisiones absolutas, sino como puentes que permiten reconocer, antes que nada, lo humano, independientemente del lugar donde esté ubicado. Cualquier frontera que divida, aparte o margine a seres humanos de otros en el mundo, debe tener la opción de ser pensada como una manera de percibir tanto los valores de un lado, como del otro. Esto, visto desde la ciudadanía, permitiría comprender las diferencias y a la vez cuestionaría la segregación y marginalidad de unos sobre la supuesta superioridad de otros.

De acuerdo con esto, Anzaldúa ofrece infinitas posibilidades para entender que las historias escritas tienen el poder de mostrarnos «las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad» (Nussbaum, 2005, 121). La obra de

¹⁸ [las fronteras están físicamente presentes donde quiera que dos o más culturas limiten entre sí, donde gente de diferentes razas ocupe el mismo territorio, donde las clases bajas, medias, y altas entren en contacto, donde la distancia entre dos individuos se encoja en la intimidad.]

Anzaldúa es una invitación a crear puentes que cuestionan y conciben de nuevas maneras las fronteras de la vida social.

*Borders are set up to define the places that are safe and unsafe, to distinguish us from them. A border is a dividing line, a narrow strip along a steep edge. A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition. The prohibited and forbidden are its inhabitants. Los atravesados live here: the squint-eyed, the perverse, the queer, the troublesome, the mongrel, the mulato, the half-breed, the half dead; in short, those who cross over, pass over, or go through the confines of the "normal".*¹⁹ (25)

“La prieta” y *Borderlands/La frontera* son textos que desde un sentido pedagógico y ciudadano permiten reconocer la invisibilización, la reducción y apartamiento de seres humanos que difieren de un sistema homogeneizado bajo ideales cerrados.

Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes y determina que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los otros; en el proceso el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior, viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano. (Nussbaum, 2005, 54)

«*Faceless, nameless, invisible, taunted with 'Hey cucaracho'. Trembling with fear, yet filled with courage, a courage born of desperation. [...] the convergence has created a shock culture, a border culture, a third country, a closed country*»²⁰ (Anzaldúa, 1987, 33). Esta es la realidad de *los mojados* en la frontera en el Valle de Río Grande, y aunque, por ejemplo, en Colombia no sea precisamente el ‘hey

¹⁹ [Las fronteras se establecen para definir aquellos lugares que son seguros e inseguros, para distinguimos a ‘nosotros de ellos’. Una frontera es una línea divisoria, una franja angosta que recorre un borde empinado. El territorio fronterizo es un lugar vago e indeterminado, creado por los residuos emocionales de una frontera antinatural. Se encuentra en un constante estado de transición. Lo prohibido habita en este lugar ‘los atravesados’ viven allí: los que miran de reojo, los perversos, los raros, los *queer* los que causan problemas, los gozques, los mulatos, los media sangre, los medio muertos; en breve, aquellos que cruzan, que pasan por encima, que atraviesan los confines de lo “normal”.]

²⁰ [Sin rostro, sin nombre, invisibles, les dicen ‘Hey you, cucaracho’. Temblando de miedo, llenos de valentía, una valentía que nace de la desesperación. [...] La convergencia ha creado una cultura de choque, una cultura de la frontera, un tercer país, un país cerrado.]

you, cucharacho' el que se use para cohibir, humillar y segregar, el lenguaje de odio expresado con otro tipo de manifestaciones es una realidad poco atendida y tristemente común.

No el '*hey you*, cucaracho', pero las palabras puta, loca, maricón, machorra, pobretón, la plebe, los desechables... abundan en nuestras comunidades etiquetando, marginando y negando existencia a seres humanos. Al respecto, la literatura puede brindar nuevas formas de entendimiento y comprensión, pues «fomenta el tipo de imaginación que se requiere en una democracia, la capacidad de participar en las necesidades y aspiraciones de otras personalidades y de vislumbrar el efecto de nuestras acciones sobre sus vidas» (Rosenblatt, 2002, 243).

A través de su reflexión sobre la Historia, sus tradiciones culturales y su postura ante el género, los textos de Anzaldúa invitan a que el lector cuestione sus valores sobre estas mismas temáticas. Así no se trate de condiciones y características iguales a las que la marcan a ella, «es posible vincularse con el texto de muchas formas, desde el lugar dado al color de la piel, la discriminación que sufren las mujeres prietas, pobres» (Belausteguigoitia, 2009). No hace falta ser chicano, vivir en la frontera entre E.E.U.U y México, ni ser homosexual para comprender que esta voz de Anzaldúa es una voz común, que empodera a las minorías, que ofrece su voz y su vida al lector para que halle preguntas y respuestas a sus propias maneras de comprender su vida individual y social.

En este sentido, encuentro en "La prieta" y *Borderlands/La frontera* mecanismos pedagógicos importantes en torno de la ciudadanía, tanto referentes a las situaciones injustas que puede vivir un ciudadano por ser diferente hoy, como a las emancipadoras que llaman a la empatía, al cambio. Son textos que permiten ver nuestras fronteras ciudadanas como mecanismos de comprensión humana.

3.4 Sus textos como dispositivos de empatía

Finalmente, en este apartado enfatizaré en la manera en que sus textos permiten vincular la experiencia lectora con la Historia, la cultura y el género, tres aspectos fundamentales en la formación ciudadana, generando a través de estos, dispositivos de empatía.

Historia

«Con el terror acompañándome, me sumerjo en mi vida y empiezo el trabajo sobre mí. ¿Dónde empezó el dolor, las imágenes que me espantan?» (1988) expresa Anzaldúa en “La prieta”, como revolcando sus recuerdos y dispuesta a enfrentarlos. Es desde allí, desde la experiencia subjetiva, que aborda una nueva manera de ver y reflexionar sobre la Historia.

Aunque su preocupación por la Historia, principalmente por la de la frontera, es tratada en la mayoría de su obra, esta se da manera especial en el libro *Borderlands/La frontera*. A lo largo de todo el primer capítulo “*The Homeland, Aztlan/El otro México*” y de manera frecuente en los demás, la escritora re-crea el origen de su pueblo, explora la memoria del territorio mexicano y re-cuenta el surgimiento de la frontera. Lo hace tratando de ir lo más cercanamente posible a las culturas originarias de México. Para ello se remonta a la nativa cultura Cochise, los primeros ancestros de los mexicanos; y a Aztlán, la tierra de origen de los aztecas.

La necesidad de volver la mirada al origen, además de ser una marca subjetiva en la manera en que Anzaldúa trata las dimensiones de su ser, es también entre líneas, una crítica a la manera en que se ha contado la Historia. Pues ha sido su inconformidad frente a lo que se ha reconocido como históricamente importante, lo que la ha llevado a descubrir que son necesarias otras voces, otras miradas, otras formas de pensar; es decir, que son necesarias esas otras historias comúnmente no reconocidas, para comprender de manera más amplia su identidad

Anzaldúa sabe que la tarea tradicional de la Historia «se limita a consignar los hechos concretos, aunque no representen una posibilidad general para la vida

humana» (Nussbaum, 1997, 29). Por eso, con la pretensión de crear una nueva visión del pasado, uno atravesado por su subjetividad, genera nuevas perspectivas para comprender la Historia. No se conforma con la Historia impuesta y tradicionalmente narrada, la concibe «como una serpentina que tiene ondas, y no como una línea narrativa» (Anzaldúa, 1987). Se trata de una historia contada desde abajo, desde los vencidos, los subalternos, y no la grandilocuente Historia oficial.

De tal manera, guiada por sus impulsos y en especial por el deseo de comprenderse ampliamente, recorre de manera juiciosa los avatares del territorio y pueblo mexicano: partiendo de los pueblos originarios y las primeras mezclas étnicas, seguida de la crueldad de la conquista, del cinismo de la invasión de E.E.U.U, las mentiras de los tratados, la explotación laboral y marginamiento en su propio territorio, para finalmente abordar el destierro y desarraigo que surgió con la frontera, aspecto que gracias a todo lo anterior, se comprende más ampliamente.

Esta reagrupación, unos al sur y otros al norte, más que la imposición de un límite físico, se trató de una ruptura cultural y social. Esta ruptura relegó a los primeros, les impidió el paso por sus tierras, los confinó a ser marginales y extraños, los denominó mojados, indocumentados; y a los otros, (lugar en el que se ubica Gloria) se les impuso a la fuerza una lengua y cultura nuevas, 'limpiándolos' de toda marca indígena.

Con esto Anzaldúa critica el hecho de que la Historia, en este caso, sea contada predominantemente desde arriba. Por eso la escritora necesita retroceder, reflexionar y replantear su historia. Así comprende, por ejemplo, que Estados Unidos no solo dividió y tomó gran parte del territorio mexicano, sino que impuso una supremacía aniquiladora y excluyente, que además de quitarles su territorio, convirtió al pueblo mexicano en extranjero. «Con el destierro, con el exilio fuimos desuñados, destroncados, destripados. *We were jerked out by the roots, truncated, disemboweled, dispossessed, and separated from our identity and our history*»²¹ (Anzaldúa, 1987, 30).

²¹ [Fuimos arrancados de raíz, torcidos, des-tripados, desplazados, y separados de nuestra identidad e historia.]

Para Anzaldúa la frontera es:

*1,950 mile-long open wound
dividing a pueblo, a culture
running down the length of my body,
staking fence rods in my flesh,
splits me splits me
me raja me raja*²² (24)

Esto, en un sentido pedagógico y ciudadano, es una invitación al cuestionamiento. Al recorrer sus textos, el lector de Anzaldúa es llamado a revisar también su historia, a interrogarse por el origen de su territorio y a tomar posturas críticas frente a ello; es llevado a reflexionar sobre el surgimiento de sus tradiciones para que las elecciones ciudadanas, cualesquiera que sean, «se hagan desde el conocimiento más que desde la ignorancia» (Nussbaum, 2005, 240).

Pero este debe ser un conocimiento, como lo propone Anzaldúa, en el que de ser necesario nos reinventemos para comprender eso que somos. A través de esta nueva forma de conocimiento, el otro diferente -por cuestiones físicas respecto de raza o etnia- a través de la empatía no será percibido tan distante, ni tan extraño, ni tan enemigo. «Comenzamos a formular preguntas que no nos planteamos antes; por ejemplo, si tenemos buenas razones para explicar los juicios y las distinciones que hacemos» (Nussbaum, 2005, 253). Preguntas con base en las clases de fronteras que nos creamos unos con otros, o sobre las maneras en que se imponen posturas e ideologías sobre nosotros y sobre otros, y sus consecuencias. ¿Cómo ha sido y es colonizada nuestra identidad y territorios? ¿Qué papel hemos ocupado en esos procesos de colonización?

²² [Una herida abierta de 3.138 kilómetros
divide un pueblo, a culture
se extiende a lo largo de mi cuerpo
clavando estacas de cerca en mi carne
splits me splits me
me raja me raja]

La revisión histórica de su territorio y antepasados, le permite a Anzaldúa decir que la frontera es «una herida abierta» para los mexicanos y que su intento por pasar al otro lado es una manera de retorno a sus tierras, al hogar.

*This land was Mexican once,
was Indian always
and is.
And will be again.*²³ (25)

Esta es otra manera de escribir la Historia, una que da cabida a muchas voces y por ende a muchas historias, que no es cerrada sino que se extiende para abarcar otras voces y miradas que usualmente son eliminadas de la gran Historia.

Volvemos a la percepción de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), abordada en el capítulo uno, quien señala que: «las historias importan, muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota». En Anzaldúa, rescatar las historias de ella misma y de otros, ha funcionado de manera reparadora; le ha dado fuerza para quitar la venda hegemónica y manipuladora que cubre la Historia de su pueblo.

Con esta visión, el lector de Anzaldúa comprende que «cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar [persona o situación], recuperamos una suerte de paraíso» (Adichie, 2009). Se lograría una comprensión de las diferencias humanas mucho más amplia, pues implicaría cuestionar y dudar sobre lo que ha sido impuesto como verdadero y real, sobre determinadas gentes, y sobre nosotros mismos. Este cuestionamiento de la Historia a través de la invitación a las historias múltiples,

²³ [Esta tierra fue Mexicana alguna vez
Siempre fue indígena
Y lo es.
Y lo volverá a ser.]

conduce a vernos empáticamente como humanos diversos, pero preocupados por el bienestar común.

Cultura

Descubrir los vacíos de la Historia y completarlos por cuenta propia, fue una hazaña maravillosa de Anzaldúa, pues lejos de resignarse al conocimiento común y generalizado de la misma, fue en su búsqueda, y al hacerlo tuvo grandes revelaciones. Aparte de comprender que el chicano «anda como un ladrón en su propia casa» (Anzaldúa, 1987, 58), su cultura e identidad también adquirieron nuevas perspectivas, en las que lo mítico fue crucial.

La imagen de la serpiente es de gran valor en el pensamiento y percepción de Anzaldúa; primero la reconoce en la mitología mexicana como simbología valiosa; y en segundo lugar, significa una nueva mirada, una nueva manera de ver. Sobre esto último, tras narrar la mordedura de serpiente que sufrió en los campos de algodón en su infancia, la escritora, expresa:

That night I watched the window sill, watched the moon dry the blood on the tail, dreamed rattler fangs filled my mouth, scales covered my body. In the morning I saw through snake eyes, felt snake blood course through my body. The serpent, mi tono, my animal counterpart. I was immune to its venom. Forever immune.²⁴ (48)

La imagen de la serpiente le permite descubrir aspectos culturales ocultos a su vista. Como la referencia de *Coatlalopeuh*, por ejemplo, junto con la imagen de *Coatlícue*, figuras que desarrollaré a continuación y que se convierten en dimensiones femeninas altamente reveladoras para su cultura y su manera de ver el mundo como mujer.

²⁴ [Esa noche mirando por la ventana, observaba cómo la luna secaba la sangre de la cola, colmillos de serpiente cascabel soñada llenaban mi boca, escamas cubrían mi cuerpo. En la mañana vi a través de ojos de serpiente, sentí sangre de serpiente recorriendo todo mi cuerpo. *The serpent*, mi tono, mi contraparte animal. Me había vuelto inmune a su veneno. Para siempre inmune.]

Respecto de la primera, especialmente en el capítulo tres “*Entering into de serpent*” de *Borderlandas/La frontera*, la escritora hace un recorrido mítico y religioso sobre cómo «la virgen de Guadalupe’s Indian name is *Coatlalopeuh*»²⁵, se refiere específicamente a que pese a la colonización e imposición de valores católicos por parte de los españoles, su pueblo no se separó de las creencias indígenas completamente, sino que se transformó; así fue como la virgen de Guadalupe se convirtió en el símbolo católico más importante de los mexicanos, pues comparte con sus gentes la duplicidad que los conforma: «*la Virgen de Guadalupe [...] like my race, is a synthesis of the old world and new, of the religion and culture of two races in our psyche, the conquerors and the conquered*»²⁶ (Anzaldúa, 1987, 52).

De otra parte está *Coatlicue*, deidad de la vida y la muerte, a través de la cual la escritora encuentra un lugar para equilibrar su conciencia espiritual y política. «*She is a symbol of the fusion of opposites: the Eagle and the serpent, heaven and the underworld, life and death, mobility and immobility, beauty and horror*»²⁷ (69). Anzaldúa percibe a *Coatlicue* como un estado donde puede poner a prueba las dualidades que la habitan: sexuales, territoriales, culturales, lingüísticas, míticas, para llegar a ubicarse en un tercer lugar, una tercera perspectiva que le permite llegar a la “nueva mestiza”.

Se trata de un estado de consciencia, o de lucidez, que le permite encontrar su integridad. «*And suddenly I feel everything rushing to a center, a nucleus. All the lost pieces of myself come flying from the deserts and the mountains and the valleys, magnetized toward that center. Completa*»²⁸ (73). Esta es la idea de frontera abordada anteriormente que deja entrever Anzaldúa. No se trata de un lado ni de

²⁵ [El nombre indígena de la Virgen de Guadalupe es *Coatlalopeuh*]

²⁶ [la Virgen de Guadalupe [...] como mi raza es una síntesis del mundo viejo y del mundo nuevo, de la religión y la cultura de dos razas en nuestra psiquis: el conquistador y el conquistado.]

²⁷ [Ella es un símbolo de la fusión de opuestos: el águila y la serpiente, el cielo y el inframundo, la vida y la muerte, la movilidad y la inmovilidad, la belleza y el horror.]

²⁸ [Y de repente siento que todo se aglomera entorno a un centro, un núcleo. Todas las partes perdidas de mí misma llegan volando desde los desiertos, las montañas y los valles, magnetizados hacia ese centro. *I am complete.*]

otro, sino de un lugar que comunica y dialoga con ambas partes. Este es precisamente un lugar de urgente construcción en nuestra sociedad para comprender la humanidad más allá de las etiquetas sociales y los límites que estas nos imponen.

El acercamiento a la mitología mexicana le permite a Gloria Anzaldúa reconocer esas otras fronteras que la habitan, en este caso la frontera cultural. Por eso una vez más, aparecen los límites y separaciones entre lo antiguo y lo nuevo, lo indígena y lo americano, lo rechazado y lo aceptado. Anzaldúa no se halla culturalmente arraigada ni de un lado ni del otro. «Las dos culturas me niegan un lugar en su universo. Entre ellas y entre otras, yo construyo mi propio universo. El Mundo Zurdo. Yo me pertenezco a mí misma y no a cierto grupo» (Anzaldúa, 1988).

Este Mundo Zurdo es un lugar que ella crea para sí misma, pero en el que caben muchas y muchos más, y que sería la conciencia de la nueva mestiza, también. Este lugar no le permite negar, ni relegar, ocultar o enmascarar lo que ella es. A pesar de no ser aceptado o visto como normal dentro de la cultura dominante; más que un espacio, es una postura que le da fuerza para ser. No obstante, Anzaldúa reconoce que no es fácil llegar a ubicarse allí:

Es difícil liberarme del prejuicio cultural chicano en el que nací y me crie, y del sesgo cultural de la cultura anglo con que me lavaron el cerebro. Es más fácil repetir los modelos y actitudes raciales que resistirlos, especialmente los que hemos heredado por miedo y prejuicio. (Anzaldúa, 1988)

¿Qué puede sentir un lector al leer esto? De acuerdo con Nussbaum (2005) «hacer una comparación intercultural de los problemas comunes nos pondrá en posición de reconocer una humanidad compartida, y al mismo tiempo, reparar en las considerables diferencias en los modos en que las distintas culturas e individuos han enfrentado estos problemas» (179). En otras palabras, posiblemente esta literatura sea un mecanismo que nos permita revisar crítica y reflexivamente nuestra postura frente a los valores impuestos por el dominio español, revisar nuestras raíces indígenas y campesinas, que usualmente ocultamos con pena y desdén, y

conocer cómo estos cuestionamientos nos unen como hispanoamericanos, más allá de un territorio o cultura que creemos propios.

*Because I, a mestiza,
continually walk out of one culture
and into another,
because I am in all cultures at the same time
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba La cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan
simultáneamente.²⁹ (99)*

La lengua es otro aspecto importante que cuestiona su cultura. Anzaldúa es tejana de sexta generación, es decir que el inglés ya se había implantado sobre el español para ella y su familia cuando nació; sin embargo, Anzaldúa oscila constantemente entre las dos lenguas, e incluso una tercera, pues su pasado indígena también la lleva a usar el náhuatl para escribir y pensar.

«Me arrancaron la lengua (español) de la boca, y me dejaron sin voz», expresa Anzaldúa (1988) refiriéndose al inglés impuesto sobre la lengua materna, pero también se reconoce «deslenguada» tras explorar que esta última también se impuso sobre la lengua indígena. Entonces ¿cuál es la lengua materna de Anzaldúa? Y ¿cuál es la nuestra?, una vez más el texto es un bucle que nos toca, ¿cuál es este español que creemos tan puro, tan familiar, tan de nosotros? Y ¿qué lugar deparamos para nuestras lenguas indígenas? ¿Cuál de las dos es familiar y cuál extraña?

²⁹ [*Because I, una mestiza,
continuamente salgo de una cultura
y entro en otra,
porque yo estoy en all cultures at the same time
soul between two wolds three, four,
me zumba la cabeza con lo contradictorio,
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan simultaneously.*]

*I will no longer be made to feel ashamed of existing. I will have my voice: Indian, Spanish, white. I will have my serpent's tongue -- my woman's voice, my sexual voice, my poet's voice. I will overcome the tradition of silence.*³⁰ (Anzaldúa, 1987, 81)

Anzaldúa se mueve entre el español y el inglés, incluso en ocasiones también en el Náhuatl, y a pesar de que su queja es clara respecto de la imposición del inglés, a la vez encuentra en su lengua híbrida (español, inglés, Náhuatl) un mecanismo para superar el silencio que muchas veces le impidió hablar por ser mujer, chicana, lesbiana, pobre, campesina.

«*Ethnic identity is twin skin to linguistic identity –I am my language*»³¹ (ibídem), en este sentido Anzaldúa se reconoce mestiza en diversas dimensiones. Tras reconocer en la lengua ancestral, que usualmente es teñida de vergüenza e inferioridad, otro lugar para hablar y pensar; también encuentra en su oculto legado indígena cultural otra de las piezas claves que integran su ser.

Este reconocimiento no llegó por tradición, y mucho menos por tradición familiar, pues la imposición americana prácticamente destruyó de manera irrevocable los lazos entre chicanos y mexicanos (los primeros, colonizados, y los segundos, marginados). También borró, más de sus conciencias que de su cuerpo, el legado indígena, y la madre de Anzaldúa fue una constante trasmisora de ese fenómeno.

"No salgas al sol", mi mamá me decía cuando quería salir a jugar. "Si te pones más oscura pensarán que eres una india. Y no te ensucies la ropa. No quieres que la gente diga que eres una mexicana puerca". Nunca reconoció que aunque ya éramos americanos por seis generaciones, aún éramos mexicanos y todos los mexicanos son parte indios. (1988)

³⁰ [Ya no me harán sentir avergonzada de existir nunca más, tendré mi propia voz: indígena, hispanohablante, blanca. Tendré mi lengua de serpiente. Mi voz femenina, mi voz sexual, mi voz poética. Venceré la tradición del silencio.]

³¹ [La identidad étnica es piel gemela de la identidad lingüística -yo soy mi lengua.]

El lamento de Anzaldúa por su pasado extraviado se transforma en grito en varios segmentos de su obra en general; dado que el apartamiento, el miedo, el tabú y los secretos fueron una constante en su vida, le correspondió a ella misma olvidar, buscar, seleccionar y volver a aprender:

he pasado más de treinta años desaprendiendo la creencia inculcada en mí que ser blanco es mejor que ser moreno -algo que alguna gente de color nunca desaprenderá. Y es apenas ahora, que el odio de mí misma, el que pasé cultivando durante la mayor parte de mi adolescencia, se convierte en amor. (Anzaldúa, 1988)

Ese lamento no es de desesperanza ni de resignación, el lector de Anzaldúa puede ver en este, un llamado a también desaprender varios aspectos de su cultura, a revisar los valores que le han llegado por tradición, a indagar más allá de que le han enseñado que es.

Género

Oír, en medio de teoría, poesía, argumentos e Historia, la voz de una mujer que aleja toda imposición, podría facilitar la comprensión de temas relacionados con el papel de las mujeres en la sociedad. Su tono enérgico, crítico y poético acerca al lector a una intimidad femenina que ha sido relegada al tabú y al rechazo. Anzaldúa comienza su exploración femenina desde los aztecas:

*The male-dominated Azteca-Mexica culture drove the powerful female deities underground by giving them monstrous attributes and by substituting male deities in their place, thus splitting the female Self and the female deities. They divided her who had been complete, who possessed both upper (light) and underworld (dark) aspects. Coatlicue, the Serpent goddess, and her more sinister aspects, Tlazolteotl and Cihuacoatl, were "darkened" and disempowered much in the same manner as the Indian Kali.*³² (Anzaldúa, 1987, 49)

³² [La cultura patriarcal azteca-mexica aplastó a las poderosas deidades femeninas al darles atributos monstruosos y sustituirlos por deidades masculinas, separando de manera dramática el ser femenino de las deidades femeninas. Ellos la dividieron a ella que había sido completa, que poseía tanto aspectos del mundo de arriba (luz) como del inframundo (oscuridad). *Coatlicue*, la diosa serpiente,

Reconocer, incluso en la historia de sus antepasados prehispánicos, la huella patriarcal que opaca e invisibiliza a la mujer desde tiempos tan lejanos, la lleva a adoptar una postura fuertemente crítica respecto de su condición femenina. A través de la revisión sesuda de estas imposiciones de género desde la cultura, comprende que las reglas una y otra vez han sido construidas por hombres, pero que es posible reconstruirlas a través de la mirada feminista.

Inicialmente el pensamiento indígena de América fue un pensamiento matriarcal. Sin embargo, cuando Anzaldúa comprende, a través de esta revisión histórica, de qué manera un pensamiento marcadamente patriarcal se ha impuesto en su cultura desde antes de la colonia, luego con la colonia y posteriormente, esto le permite entender que también es posible otra manera de pensar; que es posible un rescate de dinámicas que estaban antes de este pensamiento patriarcal impuesto, por lo tanto hace un 'rescate' feminista.

Por eso, su resistencia a la posición de la mujer en su familia y en las costumbres dominantes, son a la vez una resistencia a la vida y al pensamiento machista americano, que le ha llegado por tradición familiar.

Nadie te va a salvar.
Nadie te va a soltar
corta las espinas alrededor.
Nadie va a liberarte
de las murallas del castillo
ni despertarte a tu nacimiento con un beso
ni bajarte por los cabellos,
ni subirte
en su corcel blanco. (1988)

Desde temprana edad, Anzaldúa comprendió que la princesa salvada por el príncipe azul es producto de una falacia cultural que no se ha detenido a revisar a profundidad la importancia del rol femenino desde lo ancestral. Anzaldúa sabe que

y sus dimensiones más siniestras *Tlazolteotl* y *Cihuacoatl*, fueron 'oscurecidas' y desempoderadas de la misma manera en que lo fue la Kali hindú.]

no existe ninguno de estos dos arquetipos, ni príncipe ni princesa, y esto a su vez está ligado a una deconstrucción de lo masculino y femenino.

Desde la cotidianidad de su vida familiar y social reconoce que el papel de la mujer es reducido a la docilidad, al servicio y la obediencia; mientras que el hombre funciona bajo el rol de protector, fortaleza y autoridad. Comprende que esta situación es producto cultural de la ignorancia y la resignación, posturas que ella no adoptó. Por eso expresa con total determinación que:

El rol tradicional de la mujer era una silla de montar que yo no me quería poner. Los conceptos "pasividad" y "obediencia" rastreaban sobre mi piel como espuelas y "matrimonio" e "hijos" me hacían embestir más rápido que las serpientes de cascabel o los coyotes. Empecé a usar botas y pantalones de mezclilla de hombre y andar con la cabeza llena de visiones, con hambre de más palabras y más palabras. Despacio, dejé de andar cabizbaja, rechacé mi herencia y empecé a desafiar las circunstancias. (1988)

La madre de Anzaldúa fue su primer referente femenino y al mismo tiempo fue su primera fuente de duda al respecto. Cuestionó el hecho de que a pesar de ser una mujer fuerte y trabajadora, siempre estuvo sometida a la cultura patriarcal, dominada e incluso transmisora de un pensamiento machista que recibió por tradición.

"*Machona, india ladina*" me llamaba [mi madre] porque no me comportaba como una buena chicanita se debe comportar: después, con el mismo aliento me alababa y me regañaba, a menudo por la misma cosa -ser marimacho y andar con botas, no tener miedo de las víboras ni de las navajas, demostrar mi desdén hacia los roles de las mujeres, partir para la universidad, no hacer hogar ni casarme, ser una política, estar del lado de los campesinos. (Anzaldúa, 1988)

A pesar de ser constantemente hostigada por su comportamiento, Anzaldúa recuerda que «*Instead of ironing my younger brother's shirts or cleaning the cuobboards, I would pass many hours studyinng, reading, painting, writing*»³³ (1987,

³³ [En vez de planchar las camisas de mi hermano menor o en lugar de limpiar los estantes de la cocina yo pasaba horas estudiando, leyendo, pintando, escribiendo.]

38). De tal manera comprendió tempranamente que su visión de mujer no se limitaba a las enseñanzas de su madre biológica, ni a las impuestas por la colonización y el catolicismo.

Comprendió que su visión de mujer se remontaba a tiempos antiguos, a las deidades femeninas indígenas fuentes de sabiduría y fortaleza, a su madre indígena. «La cultura chicana *identifies with the mother (Indian) rather than with the father (Spanish). Our faith is rooted in indigenous attributes, images, symbols, magic and myth*»³⁴ (52). Esto demuestra su continua preocupación por comprender su intimidad. Como no encontró un lugar para vivir y ser, se propone encontrarlo desde lo ancestral y es allí que las deidades femeninas le tienden su mano.

Por otra parte, como ha sucedido con muchas de las familias que forman parte de la cultura hispanoamericana, su familia fue una de las principales fuentes de discriminación en la vida de la escritora. «Mi madre y hermanos me llamaban puta cuando les dije que había perdido la virginidad y que lo había hecho a propósito. Mi madre y hermanos me llamaban jota cuando les dije que mis amigos eran homosexuales y lesbianas» (1988), recuerda Anzaldúa. Luego encontraría escenarios similares en la sociedad norteamericana. Su condición de mujer y además homosexual y chicana fue rechazada por ser extraña, no convencional, rara.

*For the lesbian of color, the ultimate rebellion she can make against her native culture is through her sexual behavior. She goes against two moral prohibitions; sexuality and homosexuality. Being a lesbian and raised Catholic, indoctrinated as straight, I made the choice to be queer.*³⁵ (Anzaldúa, 1987, 41).

³⁴ [*The chicana culture* se identifica con la madre (indígena) en lugar que con el padre (español). Las raíces de nuestra fe se encuentran en los atributos, imágenes, símbolos, la magia y el mito indígenas.]

³⁵ [Para la lesbiana de color, la máxima forma de rebelarse contra su propia cultura es a través de su comportamiento sexual. Ella se enfrenta a dos prohibiciones morales: la sexualidad y la homosexualidad. Ser lesbiana y criada como católica, adoctrinada como heterosexual, *I made the choice to be queer.*]

Debido a que «nuestra sociedad hace de la orientación sexual materia fundamental de los tratos con una persona, a menudo más fundamental que la bondad, la excelencia o la justicia» (Nussbaum, 2005, 259), esto nos obliga como lectores a revisar nuestras construcciones de género y la manera en que esa frontera de género, no nos ha dejado imaginar otras posibilidades. También invita a comprender la manera como a través de esa ‘frontera’, muchos, y entre ellos las mujeres, han sido oprimidas por un mecanismo de poder.

Este tipo de situaciones permite que el lector a través de la empatía por la voz e historia de Anzaldúa, se detenga a juzgar críticamente sus valores culturales y familiares. Cuando la literatura «nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra» (Nussbaum, 1997, 18), es posible imaginar cómo es estar en la situación ajena, en la situación del otro desposeído, rechazado, marginado, que no tiene voz ni oídos que lo escuchen.

Es urgente la formación de

ciudadanos más capaces de revisar complejos temas sobre las mujeres que con seguridad tendrán que manejar en sus vidas, tanto públicas como privadas. Estas discusiones son valiosas para todos los estudiantes, no solo para las mujeres [...] de modo que los alumnos [...] tengan al menos una breve experiencia de ver la historia a través del “prisma de género”. (Nussbaum, 2005, 225)

y en este sentido el lector que se acerca a Anzaldúa debe estar preparado para cuestionar sus posturas como lector y ciudadano, y como hombre o mujer. «A través de la literatura escrita por mujeres es posible comprender que «podemos y debemos criticar *moralmente* los deseos que han sido deformados por una herencia de jerarquía y opresión, y buscar que nuestro niños y nosotros estemos libres de tales odios y resentimientos» (Nussbaum, 2005, 232).

La empatía hacia cualquiera de sus textos se genera desde vertientes diversas: tanto en la forma escritural, como en su amplio contenido. Se sufre y se goza a la vez con Anzaldúa, una mujer marginada, dividida, quien fue simultáneamente valiente y brillante, que a través de su vida aporta al mundo

razones suficientes para creer y crear respeto, justicia y fraternidad humana, en medio de la diferencia y la diversidad.

En conclusión, “La prieta” y Borderlands/La frontera se comprenden como dispositivos que desde la empatía generan un llamado ciudadano, en la medida que activan nuevas maneras de ver las diferencias entre seres humanos. Esto podría contribuir a pensar en espacios de convivencia más sanos y tolerantes, en donde ser raros o diferentes es también una opción ciudadana que no debería estar ligada al miedo o al peligro.

Somos los grupos raros, la gente que no pertenece a ningún sitio, ni al mundo dominante, ni completamente a nuestra propia cultura. Todos juntos abarcamos tantas opresiones. Pero la opresión abrumadora es el hecho colectivo que no cuadramos, y porque no cuadramos somos una amenaza. No todos tenemos las mismas opresiones, pero tenemos empatía y nos identificamos con las opresiones de cada uno. No tenemos la misma ideología, ni llegamos a soluciones semejantes. Algunos de nosotros somos izquierdistas, algunos somos practicantes de la magia. Algunos de nosotros somos ambos. Pero estas afinidades distintas no se oponen. En el mundo zurdo yo con mis propias afinidades, y mi gente con las suyas, podemos vivir juntos y transformar al planeta. (1988)

Conclusiones

La realidad agitada y abrumadora que se vive día a día respecto de las formas en que nos relacionamos los seres humanos, donde comúnmente predomina la discriminación, la segregación y la injusticia social, implica un cuestionamiento constante por lo que significa vivir en sociedad y buscar el bien común. Aunque esta debe ser una reflexión de parte de todos los estamentos que constituyen la sociedad, la educación se convierte en uno de los aparatos sociales más comprometidos con esta labor, pues es allí donde se forjan en gran medida muchos de los valores con los que un ciudadano sale a habitar su mundo.

Por eso la educación debe fortalecer su componente humanístico, en el que los espacios de reconocimiento y respeto por la diferencia sean prioritarios. Posibilitar una comprensión más profunda y reflexiva frente a la diversidad de la existencia humana, significa a la vez una preocupación mayor por contribuir en la formación de ciudadanos comprometidos con su bienestar y el de sus conciudadanos. En este sentido, una educación que se proponga fomentar la capacidad de respeto, tolerancia y justicia, debe abrir espacio en su currículo a las posibilidades de la función social de la literatura.

El campo literario, con sus personajes, situaciones y escenarios, pero sobre todo a través de la experiencia estética y empática, se constituye como uno de los mecanismos más amplios de reconocimiento ciudadano, pues la literatura revela otras maneras de percibir el mundo, más allá de lo propio y familiar. Las obras literarias permiten a su vez, generar mecanismos de empatía mediante los cuales es posible reconocer el sufrimiento del otro y habitar, al menos mientras dura la lectura, los dilemas que vive un individuo rechazado o violentado socialmente, dilemas que a menudo están ocultos a la vista humana en la cotidianidad de hoy.

Aunque la contribución literaria para la formación ciudadana no se basa en la construcción de soluciones de tipo pragmático a los problemas humanos, pues se requeriría de amplios y profundos estudios para asegurar esto, sí es posible dar certeza de que la literatura posibilita un acercamiento a múltiples formas de ser y

pensar humanos, y por ende permite potenciar la capacidad de comprensión. Esto a su vez, contribuiría en la posibilidad de replantear las formas en que se percibe la diferencia y las otras maneras de ser humano en los lugares donde vivimos.

Pensar en la literatura como una ruta para la formación ciudadana, implica pensar en qué tipo de ciudadanos necesita la sociedad de hoy. Para este caso, bajo el pensamiento de Martha Nussbaum, se considera fundamental ampliar el campo ciudadano a más allá de lo local: una ciudadanía mundial. Son múltiples las razones para pensar en la formación de ciudadanos de un mundo que está constantemente interconectado, pues la apertura internacional y la globalización, han hecho que los seres humanos de todo el mundo se relacionen entre sí de manera amplia y diversa. La formación para la ciudadanía mundial se fundamenta en el desarrollo de la capacidad para cuestionar lo familiar y expandir la mirada hacia lo desconocido, para comprender la humanidad más allá de las divisiones geográficas, locales, culturales, políticas, de raza o de género, entre otras.

En cuanto al docente de literatura interesado en la formación integral de sus estudiantes, primero que todo debe reconocerse también como un docente preocupado por la construcción de ciudadanos, y en este sentido, debe promover espacios para el diálogo y la reflexión en el aula de clase a través de los atributos de los textos literarios. Específicamente debe procurar despertar en sus estudiantes la actitud crítica y el desarrollo de la empatía mediante la literatura, como dispositivos que catapultan la conciencia ciudadana.

Por otra parte, la autora seleccionada para trabajar a partir de la teoría abordada a lo largo de este trabajo, Gloria Anzaldúa, es tan solo uno de los muchos ejemplos que se pueden llevar al aula de clase comprometida con la ciudadanía y el cultivo de la humanidad. De tal manera que es necesario continuar con la selección, estudio y construcción de repertorio de autores y textos que puedan ser utilizados bajo los intereses que acá se proponen.

Quedaría pendiente, como extensión de esta investigación, la realización de programas o proyectos pedagógicos que desde la práctica permitan fortalecer la

propuesta teórica que se plantea; así como la realización de material pedagógico y académico que sirva de apoyo a docentes y demás interesados en la formación en humanidades y ciudadanía como componentes imprescindibles para la fraternidad y la justicia social de hombres y mujeres habitantes del mundo.

Referencias Bibliográficas

- Adichie, Ch. [TED]. (2009, Mayo 7). *El peligro de una sola historia*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera*. San Francisco, USA: Aunt Lute Books.
- _____ (1988). Hablar en lenguas. Una carta a mujeres tercermundistas. En Moraga C. & Castillo A. (Ed), *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos*. (218-227). San Francisco, USA.: Ism Press, Inc.
- _____ (1988). La prieta. En Moraga C. & Castillo A. (Ed), *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en Estados Unidos*. (156.167). San Francisco, USA.: Ism Press, Inc.
- Belausteguigoitia, M. (2009). Borderlands/La Frontera: el feminismo chicano de Gloria Anzaldúa desde las fronteras geoculturales, disciplinarias y pedagógicas. *Debate Feminista*. 40, 147-169. Recuperado de: <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/1231.pdf>.
- Booth, W. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Borrero, J. (2005) *Autobiography as stance En Autobiography of my tongue* (Tesis de Maestría). Goddard College, Vermont, USA.
- Bradbury, R. (2004). *Fahrenheit 451*. Bogotá D.C.: Debolsillo.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. México D.F.: Tusquets
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- _____ (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

- Fernández N. (2008). El canon literario: un debate abierto. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*. 7, 61-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709898>.
- Irigaray, L. (1998). *Ser dos*. Buenos Aires: Paidós.
- Joysmith, C. (1993). Ya se me quitó la vergüenza y la cobardía. Una plática con Gloria Anzaldúa. *Debate Feminista*, 8, 3-18. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/42624142>.
- Molloy, S. (1996). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- _____ (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva sociedad*, (128), 62-87. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/2290_1.pdf.
- Ramirez, L. (2005). En la frontera entre Anzaldúa y la Nueva Mestiza. *Cuadernos de Literatura*. 9(18), 120-128.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Recuperado de: http://blog.fotoespacio.cl/wpcontent/uploads/2013/08/Sontag_Ante_el_dolor_de_los_demas.pdf